Herramientas para directivos escolares

Wolters Kluwer España | Educación

Alejandro Campo

GESTIÓN

© Alejandro Campo
© Wolters Kluwer España, S.A., 2010
C/ Collado Mediano, 9
28230 Las Rozas (Madrid)
© WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. Todos los derechos reservados.
A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, Wolters Kluwer España, S.A., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.
Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a **CEDRO** (Centro Español de Derechos Reprográficos, **www.cedro.org**) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.
El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.
El objeto de esta publicación es proporcionar información al usuario, por tanto no existe obligación por parte de la editorial de resolver consultas o de facilitar asesoramiento jurídico o profesional de cualquier tipo relacionado con las informaciones en ella contenidas.
La editorial advierte al usuario que la información contenida en esta publicación puede estar elaborada con base en criterios opinables, o bien elaborada a partir de datos suministrados por fuentes sobre las que ésta no tiene control y cuya verificación no siempre es posible a pesar de que la editorial pone todos los medios materiales, humanos y técnicos a su alcance para procurar una información exhaustiva, completa, exacta y actualizada.
ISBN: 978-84-7197-932-2

ISBN Digital: 978-84-7197-980-3
Depósito Legal:
Printed in Spain
Impreso en España por: Grefol, S.L.
Polígono Industrial n.º 2, Parcela 1, La Fuensanta
28936 Móstoles (Madrid))

Introducción

Afortunadamente observamos que la dirección escolar está cambiando. Las incontestables evidencias de su influencia en el rendimiento del alumnado se hacen cada vez más urgentes tanto para las administraciones educativas como para los propios centros escolares. Las direcciones escolares incorporan a la tarea ya asumida de la gestión administrativa, la nueva dimensión del liderazgo educativo en todas sus variantes. Si la administración y la gestión se orientan a conservar con eficacia los procedimientos y las rutinas que dan continuidad y consistencia a la actividad escolar, el liderazgo pone el énfasis en los cambios que hay que acometer para que las instituciones educativas se acomoden a las nuevas exigencias y sigan cumpliendo su misión de educar en los tiempos actuales.

La dirección se ejerce a través de las interacciones del día a día y, algunas veces, de las intervenciones extraordinarias en momentos especialmente críticos de la institución escolar. La práctica directiva está condicionada por el contexto inmediato de actuación, la institución escolar, pero también por las circunstancias administrativas, económicas y sociales que la circundan. La recopilación que tiene el lector en sus manos pretende facilitar herramientas de intervención –diagnóstico, planificación, puesta en práctica– en las tareas de dirección y liderazgo. También se propone enriquecer el recorrido profesional en los diferentes estadios del ejercicio de la dirección.

En el entendimiento de la dirección siempre habrá tensiones, diferencias e interpretaciones alternativas, pero aún existen ciertas creencias con escasa justificación. Una de ellas es que la dirección y el liderazgo corresponden en exclusividad al director o directora de la institución. Suele ser habitual que directores y directoras asuman responsabilidades importantes de gestión. Pero también es claro que la tarea de la dirección es tan compleja y exigente que no puede recaer con exclusividad en el equipo directivo. La dirección es una función extendida a lo largo y a lo ancho de la institución escolar. Está distribuida y muchas personas contribuyen a su ejercicio –jefes de seminario, coordinadores de ciclo, el profesorado en sus aulas, las

familias y el alumnado...–. Esta recopilación va dirigida a todos los que contribuyen a la dirección y el liderazgo. El liderazgo aflora de la interacción de muchos más que de la acción de unos pocos.

El liderazgo situacional pone el énfasis en el contexto de actuación y afirma que las actuaciones se deben modular de acuerdo a las necesidades de la situación y que las destrezas necesarias se pueden desarrollar con el tiempo. El liderazgo transformador se centra en las relaciones, partiendo de un conocimiento personal profundo y del uso de destrezas "blandas" (participación, comunicación, persuasión, estímulo...) para conseguir la implicación de las personas. Todas las teorías se materializan, en definitiva, en las conductas de los directivos y en la percepción de dichas conductas por los demás, es decir, el comportamiento del día a día. Las herramientas que se proponen van orientadas a reconocer qué requieren la situación y las personas implicadas en la actividad y a acomodar la conducta con eficacia.

Las herramientas de este libro surgieron en otro contexto, la revista de los directivos escolares *Organización y Gestión Educativa*, publicada conjuntamente por el Fórum Europeo de Administradores de la Educación (FEAE) y Wolters Kluwer. Los distintos dossieres de herramientas, que se han ido publicando en momentos distintos, respondían a necesidades del momento, pero siguen vigentes en la actualidad. Su origen permite abordar la lectura de modo individual, empezando por cualquiera de las herramientas. Hemos intentado eliminar repeticiones y solapamientos que aparecían en las herramientas originales, pero respetando el trabajo original. Cada herramienta cuenta con una introducción explicativa de carácter teórico, en la que se fundamenta su valor, y con una propuesta práctica que se puede aplicar directamente o modificarla para ajustarla a un contexto o necesidad específicos. Suele concluir con información adicional y una bibliografía relevante.

La recopilación presta especial atención a la figura de los directivos y a la relación que establecen con la organización escolar a la que van a dotar de dinamismo y eficacia. Por eso plantea un recorrido temático para asentar direcciones estables y competentes. En el capítulo I se revisan las prácticas de dirección y liderazgo que contribuyen a dotar

de eficacia a la acción educativa y se plantean los retos a los que se enfrentan las administraciones educativas para asumir las evidencias asentadas de la investigación sobre la dirección.

El capítulo II orienta la elección o selección de los mejores para el ejercicio de la función directiva con método y con criterio. Los centros escolares deben dotarse de direcciones estables y competentes. En tiempos de cambio acelerado las rutinas no garantizan el buen funcionamiento de los centros.

El conocimiento personal que permite conocer el estado de desarrollo de las competencias directivas se aborda en el capítulo III. El recorrido de formación debe empezar con un buen diagnóstico de las competencias que contribuyen a un buen ejercicio de la dirección y del liderazgo.

La adquisición o el desarrollo de estas competencias no se produce en sesiones estandarizadas de formación y de modo uniforme con todos los aspirantes a la dirección o con los directivos en ejercicio. Por ello, las administraciones educativas deben negociar contenidos y modalidades diversificados que lleven a la personalización de la formación. La planificación personal de las oportunidades de aprendizaje se trata con detenimiento en el capítulo IV.

Frente al curso tradicional, modalidad de formación de escaso rendimiento, se ofrecen algunas estrategias alternativas de desarrollo profesional como son la tutorización entre iguales, el *coaching* y el *mentoring* o la investigación-acción para directivos. El capítulo V desarrolla con detenimiento estas modalidades de aprendizaje en la práctica, acompañados de colegas en situaciones similares o con experiencia demostrada en la tarea.

Finalmente, en el capítulo VI se revisa la actuación de los directivos tanto desde la perspectiva personal como institucional en relación con el estrés, el tiempo y la inteligencia emocional, para acabar con los procesos básicos de mejora en los centros escolares. Todo ello se completa con amplias referencias para saber más y una bibliografía actualizada y ampliada.

Hasta hace pocas fechas las decisiones en los centros escolares rara vez se tomaban sobre la base de una evaluación sistemática y, aún

menos, acompañada de una recogida suficiente de datos, por lo que muchas decisiones estaban pobremente avaladas por información o eran tomadas por personas que no entienden las implicaciones prácticas relativas a aquello que decidían. Por ello, estas herramientas están diseñadas para ayudar a los equipos directivos a pensar críticamente sobre los problemas a los que se enfrentan y sobre las prácticas diarias de su actuación. Son herramientas para pensar con claridad en la realización de las siguientes tareas:

- **Recoger información básica:** antes de afrontar un problema, un equipo necesita una buena información acerca de la naturaleza, dinámica y complejidad del problema. Con frecuencia se trabaja con visiones contaminadas por prejuicios o con asunciones falsas.
- **Convertir la información y las ideas en algo mensurable:** a veces la evaluación es más subjetiva de lo deseable. Si las ideas se convierten en objetivos medibles y se toman medidas con frecuencia, el progreso hacia los objetivos puede ganar en sistematicidad y eficacia.
- **Analizar tareas y procesos:** cuando un equipo tiene por tarea conseguir la mejora de un proceso, necesita examinar y entender ese proceso y hacerlo de una manera objetiva.
- **Diseñar procesos mejorados:** entender un proceso es el primer paso para mejorarlo. El pensamiento creativo y las herramientas analíticas están a nuestra disposición.
- **Establecer estándares o indicadores de calidad:** para poner en marcha un cambio de modo satisfactorio, es necesario marcar objetivos finales y parciales.
- **Dirigir las actuaciones profesionales:** cuando se logra un nivel satisfactorio de actuación profesional, es necesario saber cómo se ha logrado y cómo se mantiene, para poder hacerlo permanente.

Todo equipo directivo debe contar con una caja de herramientas bien surtida, debe tener criterio para seleccionar la más apropiada en cada situación y debe ejercitarse en su uso para dominar las herramientas con soltura. Las herramientas sirven para pensar de modo colectivo,

para orientar la acción con eficacia, para desmontar los prejuicios asentados, para evaluar el progreso y los logros del alumnado... Son una ayuda para la comprensión y para la acción.

Muchas de las ideas prácticas aquí planteadas son deudoras de lecturas y experiencias distintas que he intentado recordar y reconocer, aunque algunas veces el rastro no es tan evidente. Otras surgieron colectivamente del trabajo en el Programa de Formación de Equipos Directivos del País Vasco para dotar de contenido práctico al recorrido de aprendizaje que se ofrecía a los directivos. En aquel empeño estuvieron Nélida Zaitegi, Ricardo Ojembarrena, Estanis Osinalde, Carmen Ferrán en un primer momento y Patxi Lasa y Carmen Biaín en una segunda fase. En otro momento la colaboración se produjo en el Departamento de Organización Escolar del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI) con Jesús Grisaleña y Alfonso Fernández, responsables de algunos de los dossieres de herramientas que aparecen en esta primera recopilación. No quiero finalizar sin agradecer el estímulo recibido de los compañeros del Consejo de Redacción de la revista*Organización y Gestión Educativa* y de la secretaria de redacción de la misma, Mª Eugenia Lorduy. A todos, muchas gracias.

La dirección escolar: tareas básicas y algunos de los retos pendientes

Alejandro Campo

(1)

Algunas veces se necesita una personalidad fuerte.
Otras veces estorba. Todo depende de las circunstancias en que se encuentre la escuela.

1. *INTRODUCCIÓN*

Las teorías tradicionales de la dirección se encuadran en tres grandes orientaciones. Algunas teorías de la dirección y del liderazgo se centran en las cualidades de las personas, sus rasgos y características. Otras se fijan en los comportamientos del directivo, en los roles que ocupa, en lo que hace, más que en sus características. Por último, un tercer grupo contempla la dirección como la actuación singular y específica en relación con el contexto del centro que se dirige.

Burns (1978) introdujo una variante al estudiar la relación entre el directivo y las personas con las que trabaja, identificando dos estilos de dirección: el transaccional, que se basa en un intercambio de valores mutuamente beneficioso, y el transformador, que intenta comprender las motivaciones e intereses y estimularlos desde la posición de la dirección. Bass (1994) sugirió posteriormente que el liderazgo transformador se basa en cuatro ingredientes: la influencia como modelación de comportamiento por el respeto de que goza el directivo; la motivación suscitada por el establecimiento de objetivos compartidos; el estímulo intelectual que incentiva el pensamiento independiente, los procesos racionales y la resolución de problemas; y la atención personalizada con apoyo y consideración sistemáticos.

La dirección parece más complicada y compleja de lo que nunca ha sido. Las regulaciones cada vez más prolijas y las expectativas de los usuarios ponen nuevas exigencias en la acción de los directivos. Michael Fullan (2004) nos presenta la dirección escolar como una tarea abrumadora, casi imposible de ejecutar:

"Profesor o profesora con poderes mágicos, que pueda hacer más con

menos recursos, pacificar grupos rivales, incorporar a los que van por libre, aceptar sin inmutarse interpretaciones malévolas de sus intenciones, aguantar niveles mínimos de apoyo, procesar grandes volúmenes de papel, trabajar horas extra. Él o ella tendrán carta blanca para innovar pero sin gastar dinero adicional, sin tener ni voz ni voto en el personal que se les asigna y sin herir las suspicacias ni de los de arriba ni de los de abajo" (M. Fullan).

El retrato es quizás excesivo, pero la realidad nos dice que la función directiva se percibe como ardua y compleja. Carece de incentivos suficientes para hacer atractivo su ejercicio. Sin embargo, la investigación es concluyente y tozuda cuando nos dice y nos repite que uno de los factores de eficacia en los centros escolares es la capacidad de dirección y liderazgo.

El papel de los equipos directivos debe consistir en liderar los aprendizajes individuales del alumnado y del profesorado, y los aprendizajes colectivos en la resolución de los problemas prácticos con los que se encuentra cada centro escolar. Para ello, se deben arbitrar estructuras que favorezcan la reflexión colectiva y contemplar el desarrollo del centro, más como hipótesis que hay que probar que como una solución empaquetada que hay que llevar a la práctica.

Hay que tener en cuenta que la función directiva es una función distribuida a lo largo y ancho de la institución escolar y a la que muchos contribuyen. Los centros escolares deben tener la sensatez para garantizarse un sistema de dirección estable y competente. La peor dirección es la que no existe. Quizá la idea del líder carismático está fuera de lugar.

"La dirección en las organizaciones modernas es cada vez más compleja y resulta difícil –a veces imposible– encontrar todas las características necesarias en una sola persona", nos dice Jonas Ridderstrale (2008). *"En el futuro veremos más equipos directivos –liderazgo ejercido por grupos– que dirección unipersonal".*

En la actualidad, dos modelos de liderazgo sobresalen sobre todos los demás en el panorama educativo: el transformador y el pedagógico o instructivo. El primero, el liderazgo transformador, engloba la creación de una visión compartida, el ofrecimiento de apoyo y estímulo

intelectual, y la generación de altas expectativas sobre los demás. Este modelo se centra en las personas y en las interacciones, y requiere la intervención para transformar los sentimientos, las actitudes y las creencias. Una implicación compartida de esta naturaleza requiere un liderazgo no basado ni en una única persona ni en el estatus, sino una dirección extendida por toda la organización y a la que muchas personas contribuyen. Este tipo de liderazgo resulta vacío a no ser que se oriente a los aprendizajes del alumnado. De aquí la segunda orientación del liderazgo, el pedagógico o instructivo, que dirige su actuación a los comportamientos del profesorado y alumnado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Una dimensión central es la reflexión crítica sobre los valores que orientan las transacciones profesor-alumno. Otra, más amplia, es la promoción de una escuela inteligente, capaz de resolver los problemas que se les presentan.

A lo largo de este capítulo se recogen, en primer lugar, revisiones recientes sobre las tareas y prácticas de dirección que contribuyen al éxito educativo (Silins y Mulford, 2002; Waters, 2003; Bell, L. y otros, 2003; Leithwood y otros, 2006). En segundo lugar, se plantean algunos de los retos que los centros y las administraciones educativas tienen que afrontar para consolidar direcciones estables y competentes.

2. *PRÁCTICAS DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO*

Una reciente revisión de la literatura científica sobre la dirección escolar (Leithwood y otros, 2006) viene a confirmar intuiciones y creencias asentadas sobre las tareas y las prácticas de liderazgo que tienen mayor impacto, aunque sea de modo indirecto, en el aprendizaje de los alumnos. Dicha revisión no recoge estudios de nuestro entorno, por lo que las conclusiones se tienen que extrapolar con cierta cautela. Sin embargo, es consistente con los escasos de estudios de tipo empírico que se publican en nuestro ámbito y por ello voy a seguir su hilo conductor de acuerdo al resumen (Leithwood, 2006) que los autores de esa revisión hacen para el National College for School Leadership (NCSL).

Todos los directivos echan mano del mismo repertorio de prácticas para influir en los resultados de aprendizaje, pero modulan su intervención en función del contexto en el que se encuentran. Esta

afirmación se deriva de la investigación y todavía no ha tenido un eco suficiente en los procesos de elección y designación de los directivos escolares, ni en los procesos de formación y desarrollo que se les plantean desde las administraciones educativas. Esta conclusión se basa en las siguientes creencias:

- La tarea central de la dirección es ayudar a mejorar la actuación profesional de todos los que contribuyen al aprendizaje del alumnado, en especial del profesorado.
- La actuación profesional está en función de las creencias, valores, destrezas y conocimientos de los profesionales y de las condiciones en que trabajan.

Por lo que las prácticas irán dirigidas a modificar estas variables, tanto internas como externas y observables, especialmente en relación con las disposiciones y conductas del profesorado, cuya actuación es vital para los aprendizajes del alumnado.
La revisión recoge evidencias tanto del mundo educativo como de las organizaciones ajenas al mismo y las organiza en cuatro conjuntos de prácticas:

- Orientar la acción y generar ilusión con proyectos compartidos.
- Entender a las personas y ayudarles en su desarrollo profesional.
- Acomodar (rediseñar) la organización para que cumpla sus fines.
- Dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.1. *Orientar la acción y generar ilusión con los proyectos compartidos*

Este conjunto de tareas tiene un alto componente motivador, dado que va orientada a establecer propósitos compartidos como estímulo, tanto para el trabajo individual como el colectivo. La claridad en los objetivos, y la implicación de la comunidad educativa en los mismos, son condiciones necesarias para una dirección eficaz; pero son los valores subyacentes los que otorgan a los directivos legitimidad y los que determinan las finalidades éticas de la educación. Así, el equipo

directivo genera confianza y colaboración en la organización, y se preocupa por elevar los resultados de aprendizaje y por disminuir la distancia entre los que consiguen buenos resultados y quienes obtienen malos o mediocres.

En todo tipo de organizaciones hay una paradoja permanente para el liderazgo. Es la tensión entre las estrategias y soluciones universales, y las específicas y a la medida. Ambos extremos son peligrosos. El reto para los directivos escolares es conocer las buenas prácticas existentes y adaptarlas al contexto específico de cada escuela.

De esta forma, elevar el nivel de rendimiento, ampliar el repertorio de estrategias de formación del alumnado y proporcionar experiencias valiosas de aprendizaje son independientes del contexto social en el que se encuentre el centro educativo. Aunque no cabe la menor duda de que el reto es mayor en unos contextos que en otros. Las escuelas no son clónicas y reclaman respuestas específicas y contextualizadas. El truco consiste en construir la respuesta desde dentro y no importarla desde el exterior, aunque los «ingredientes» sean similares. Tener en cuenta el contexto implica tratar a cada centro como único, pero con la certeza de que existen cada vez un mayor número de herramientas válidas para ayudar en su desarrollo.

Es decir, la dirección debe ser sensible a características particulares como el contexto sociofamiliar y la composición del alumnado, la trayectoria del centro y su nivel de efectividad, y reconocer las expectativas e intereses de todos los componentes de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, etc.).

2.2. *Entender a las personas y ayudarles en su desarrollo profesional*

Aunque este conjunto de prácticas tiene un gran poder motivador, su objetivo primero es incrementar los conocimientos y las destrezas del personal, especialmente del profesorado, y las disposiciones (implicación, capacidad, persistencia) que permitan aplicar de modo coherente esas destrezas y conocimientos.

Nadie duda de que el ejercicio de las tareas como profesor o profesora requiere la competencia adecuada para su desempeño. Sin embargo, el concepto de competencia es, sin duda, problemático y no exento de

ambigüedad semántica. No está claro si es un atributo personal, una actuación o el resultado de un comportamiento. Lo que parece claro es que las competencias integran componentes diferenciados, que aún estando unidos de modo inexorable pueden ser independientes en su evolución. Estos dominios son el cognitivo (lo que los profesores/as saben y conocen), el afectivo-valorativo-actitudinal (lo que los profesores/as sienten, quieren y creen), el procedimental (lo que los profesores/as saben hacer) y, como resultado de todos los precedentes, el comportamental (lo que los profesores/as hacen). Así, las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace más eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo y manifiestan de forma integrada las actitudes, los rasgos de personalidad y los conocimientos de las personas.

Al respecto, las direcciones actúan de modo sistemático para incrementar la capacidad potencial del profesorado para desempeñar de modo útil y valioso la tarea encomendada. Por ello, intervienen en los procesos que constituyen el trabajo profesional:

- *Procesos de adquisición e interpretación de la información.* Ambos están estrechamente unidos y afectados por esquemas cognitivos preexistentes. Se nota más lo que se busca y las interpretaciones tienden a seguir rutas establecidas de pensamiento, más que a cuestionarlas.
- *Actuación competente y ajustada a las necesidades.* Se puede contemplar como una compleja secuencia de acciones que se han rutinizado a través de la práctica y la experiencia, y que se realizan sin mucha conciencia ni deliberación.
- *Procesos deliberativos.* Se refieren a aquellas actuaciones en las que los requerimientos son planificar, resolver problemas, analizar, evaluar, tomar decisiones... Estas tareas constituyen la esencia del trabajo profesional y requieren de los profesionales conocimiento de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, conocimiento del funcionamiento del centro educativo como organización,

conocimiento de las dinámicas personales y grupales, conocimiento de los procesos de desarrollo profesional, conocimiento de los procesos de cambio y mejora en los centros, conocimiento del contexto y la capacidad para emitir juicios profesionales.

●*Metaprocesos.* Describen el pensar de alto rango que se origina al controlar el modo de actuar en los procesos anteriores, la evaluación de lo que uno está haciendo y pensando, la continua redefinición de las prioridades y el ajuste crítico de las propias asunciones.

2.3. *Acomodar (rediseñar) la organización para que cumpla sus fines*

Las prácticas específicas incluidas en esta categoría se preocupan de asentar unas condiciones de trabajo para el profesorado que le permitan la máxima eficacia en su actuación. Se trata de construir culturas de colaboración, de establecer relaciones productivas y de crear la tensión de la mejora continua en los procesos y en las actuaciones.

No debemos olvidar que el progreso del sistema educativo y de las escuelas se sustenta en su capacidad interna de mejora. Esta cultura se manifiesta, entre otros, en tres aspectos que funcionan de modo interrelacionado:

1. Los procesos cíclicos de revisión, planificación, implementación e institucionalización de las mejoras planteadas.

2. Un conjunto de técnicas y estrategias que se utilizan para poner en marcha los procesos anteriores.

3. La capacidad y disponibilidad para trabajar de modo sostenido y en colaboración.

La evaluación es una actividad básica, generadora de otros procesos de mejora. Busca una percepción ajustada de lo que se hace y de lo que se consigue. Potencialmente, sirve como mejora y para la mejora. Antes de empezar a caminar nos dice dónde estamos –el punto de partida–. Supone la aplicación de procesos y técnicas, dentro de una orientación colectiva. En el sistema público existen pocos mecanismos

de rendimiento de cuentas, tanto personales como institucionales. Es decir, se funciona con independencia de los resultados que se consiguen.

Los planes de desarrollo institucional constituyen otro proceso continuo que requiere la implicación colectiva y el uso de herramientas y técnicas apropiadas. Tanto su diseño, como su puesta en práctica, nos sitúan en el futuro deseable, en la dimensión de desarrollo con la mente puesta en la mejora de los aprendizajes del alumnado. En la práctica, los centros escolares tienen restringida la planificación estratégica, porque no pueden conectar lo proyectado con los recursos necesarios.

Para que los cambios percibidos como necesarios se institucionalicen en los centros y en el sistema educativo se requiere una mezcla equilibrada de presión y de apoyo, proveniente de la Administración educativa y de un equipo directivo conocedor de los procesos y estrategias de cambio. Al equipo directivo le corresponde liderar y gestionar los procesos mencionados para, de esta forma, contar con una imagen real ajustada y una imagen deseable, que genere ilusión y entusiasmo colectivos, y para guiar el camino de una a otra.

2.4. *Dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje*

Como en el conjunto anterior, se trata de crear las condiciones óptimas para que se desarrolle el programa anticipado, contando con el sosiego y las infraestructuras requeridas. Para ello, es necesario el reparto adecuado de las responsabilidades y de las tareas entre el personal, el seguimiento de la actuación profesional y la protección del profesorado de las injerencias externas.

En un contexto escolar, el aprendizaje valioso no ocurre, normalmente, por accidente. El equipo directivo orienta su tarea a crear entornos que apoyen y faciliten la formación del alumnado, del profesorado, de los coordinadores, etc. Hoy tenemos abundante literatura sobre cómo se aprende y cómo se puede organizar el conjunto de experiencias de aprendizaje para que tengan un impacto positivo, no sólo en los resultados de los exámenes, sino también en la capacidad de aprender. Si el docente es capaz de enseñar a sus alumnos a aprender, a la vez que adquieren los contenidos, actitudes y

destrezas del currículo, se logran dos objetivos: formación y rendimiento.

Al respecto, la principal preocupación de los equipos directivos es lograr que el profesorado marque diferencias significativas con todos y cada uno de los alumnos. Con ese fin, el equipo directivo promueve y facilita entornos variados, acordes a la diversidad de estrategias docentes, hace uso de las nuevas tecnologías de la información e incentiva el traslado de la responsabilidad de su propia formación al alumnado.

Esta dimensión del liderazgo, que se preocupa por la calidad de las actividades de aprendizaje y enseñanza, que incrementa las expectativas positivas sobre el alumnado y los profesores, y da apoyo sistemático y reconocimiento, se denomina liderazgo instructivo o liderazgo pedagógico. No es la única magnitud y tiene que ir acompañada por el liderazgo organizativo, que marca direcciones y estrategias, reparte trabajo y responsabilidades, y establece estructuras, como hemos visto en el primer conjunto de tareas. Por otro lado, el liderazgo relacional se preocupa por generar implicación y consenso, por mantener la buena reputación de la escuela y de sus miembros, y por construir relaciones fluidas y satisfactorias, como se aprecia en el segundo conjunto.

3. *ALGUNOS DE LOS RETOS PENDIENTES*

Nuestros sistemas educativos actuales no se han librado de la tradición y de las costumbres de los sistemas centralizados y, como consecuencia de ello, están administrados en exceso y poco liderados. Así, predominan como mecanismos básicos de acción la intervención sobre la estructura y la política educativa, entendida como promulgación de leyes y normas. Por su parte, las unidades administrativas territoriales están lastradas por un exceso de preocupaciones y tareas burocráticas ligadas a la conservación de lo existente, sin preocuparse por su funcionalidad o disfuncionalidad. Muchos centros escolares no tienen la sensatez e inteligencia organizativa para dotarse de estructuras estables para la dirección. Grandes espacios de liderazgo en los centros están desocupados: los seminarios, los ciclos, la formación permanente, la implicación del

alumnado y de las familias... El punto de partida, por tanto, sigue siendo precario y presenta una realidad problemática:

- No se asumen los roles directivos por parte de los docentes, en parte por no desclasarse del colectivo de los docentes en el que están socializados y en parte porque el ejercicio de la dirección se contempla como arduo y conflictivo.
- No existen incentivos, ni profesionales ni de otra índole, que hagan apetecible el enfrentarse por un tiempo al reto de la dirección.
- La formación, que es un mecanismo potente para modificar las actitudes de aceptación de la dirección y para dar seguridad en su ejercicio, se hace de modo improvisado y errático.
- La consiguiente inestabilidad de las direcciones imposibilita proyectos de desarrollo y mejora en los centros a medio y largo plazo.
- La autonomía declarada por las administraciones es una autonomía vigilada, que impide a las direcciones de los centros tomar decisiones estratégicas con alcance presupuestario.

A pesar del panorama presentado, todos los estudios e investigaciones, tanto nacionales como internacionales, siguen insistiendo en que una dirección competente es un factor importante de eficacia escolar (Waters y otros, 2003). Las características de la competencia directiva, entendida como el buen saber hacer profesional, radican en la profesionalidad, es decir, los conocimientos y destrezas específicos para el desempeño de la tarea; en la estabilidad que permita asentar proyectos de mejora en las institución escolar; y en el reconocimiento y aceptación de la comunidad escolar, porque no se puede influir positivamente a no ser que se esté respaldado por colectivos significativos que van a llevar a la práctica los proyectos de mejora.

Los retos que se plantean afectan tanto a los centros que consolidan un tipo de prácticas, a veces contraproducentes en relación con las finalidades de los mismos, como a las administraciones educativas que no valoran la importancia de contar con una masa crítica de directivos

dinámicos y competentes.
Por su parte, los centros tienen que pensar menos en liderazgos carismáticos, centrados en determinadas personas, para entender la dirección como una función extendida y ejercida por muchas personas. También deberían reflexionar sobre el futuro de la institución, porque las transformaciones de mejora no suceden por casualidad, se hacen. En resumen:

- Una dirección cuyas funciones estén repartidas entre muchas personas.
- Una dirección que se preocupe no sólo del presente, sino también del futuro del centro educativo.

En cuanto a las administraciones educativas, deben actuar en consonancia con las evidencias señaladas, eligiendo a los mejores, estableciendo estructuras permanentes de formación, de reconocimiento y de apoyo e incentivando la investigación sobre la dirección. En definitiva:

- Una dirección que cuente con reconocimiento y apoyo, y con una política coherente de la Administración educativa.
- Una dirección que cuente con medios y estructuras estables para la investigación y el desarrollo profesional.

3.1. *Una dirección cuyas funciones estén repartidas entre muchas personas*

La compleja y exigente tarea de organizar experiencias de aprendizaje para un "grupo-clase" tiene tanto componente de liderazgo como la coordinación o la jefatura de estudios. El equipo directivo ha de sacar provecho del potencial de liderazgo existente en todos los miembros de su centro.
Este entendimiento del liderazgo se basa en compartir valores y creencias y ceñirse a ellos en todos los niveles de actuación. De aquí se deriva que el liderazgo instructivo no está unido inexorablemente al estatus o a la experiencia; está distribuido entre las personas y entre los departamentos y, potencialmente, disponible para todos.

Existen cada vez más evidencias, tanto en el sector público como en el privado, para apoyar este "modo compartido" de liderazgo, especialmente en las organizaciones que aprenden. En ellas, los directivos ponen en marcha proyectos, estimulan el diálogo y la colaboración, identifican problemas, y ayudan a construir soluciones. Suelen tener un repertorio de recursos sociales más amplio (de lo que ha sido habitual en las estructuras jerárquicas) para promover la apertura, asegurar relaciones positivas, y para afrontar la ambigüedad y la incertidumbre inherentes a los modelos abiertos de liderazgo.

3.2. *Una dirección que se preocupe no sólo del presente, sino también del futuro del centro educativo*

Los centros escolares acumulan en las personas, y también en los equipos de trabajo, muchas competencias y conocimientos valiosos para cumplir su cometido, pero, en ocasiones, reaccionan con gran lentitud ante los nuevos retos y necesidades. Unas veces, las mismas prescripciones administrativas desincentivan la innovación, mientras que en otras, los mismos centros generan fuertes rutinas que se convierten en disfuncionales con el tiempo.

El liderazgo, orientado al futuro, tiene que ayudar a la comunidad escolar a articular una visión basada en sus creencias y valores, adivinar las tendencias de futuro para acomodarse y sacar provecho de ellas y, por último, gestionar el proceso de cambio desde la situación actual hasta la deseada. Conducir estas transformaciones requiere de las destrezas propias de los agentes de cambio, como la habilidad para generar confianza, la capacidad para hacer un diagnóstico acertado, planificar la mejora y mantener el esfuerzo sostenido de las personas.

El liderazgo estratégico se enfrenta al reto de equilibrar las necesidades de desarrollo y de mantenimiento. Por un lado, los centros educativos tienen que cambiar para asumir las orientaciones institucionales y las demandas de los usuarios del sistema. Pero, a la vez, tienen que mantener continuidad con su presente y con su pasado, en parte para procurar estabilidad a la institución y también porque las reformas no cambian de modo radical todo lo que hacen las escuelas.

3.3. *Una dirección que cuente con reconocimiento y apoyo, y con una política coherente de la Administración educativa*

La constatación científica de que la dirección de un centro es uno de los factores clave de eficacia escolar tiene que ir acompañada de medidas de todo tipo, que permitan a las escuelas dotarse de una dirección estable y competente. Se debe arbitrar un marco de relaciones equitativo que aclare las reglas de juego y que otorgue autonomía suficiente, y capacidad de maniobra, para llevar adelante los proyectos. Lógicamente, los centros deben rendir cuentas de sus actuaciones de modo sistemático. Las decisiones deben regirse por las necesidades de los centros escolares y no por las de los docentes u otros colectivos del personal (siempre dentro de un equilibrio razonable).

En tiempos de cambio, la necesidad de apoyo a las escuelas es trascendental y la política educativa tiene que presentarse de forma global, coherente, de modo que los centros perciban claridad en los valores y en las aspiraciones. El aislamiento tradicional de las escuelas no permite el contagio y trasvase de prácticas, debiéndose estimular la colaboración en redes y alianzas.

3.4. *Una dirección que cuente con medios y estructuras estables para la investigación y el desarrollo profesional*

La dirección es una tarea práctica, no teórica, que se adquiere de diversas maneras. Conocemos las capacidades y características requeridas para el ejercicio de una buena dirección, aunque no siempre sabemos con exactitud cómo se obtienen. No cabe duda de que el desarrollo de la capacidad de liderazgo es un aprendizaje permanente y que cada persona requerirá un apoyo sistemático, dependiendo de su modo específico de aprender y del estadio de desarrollo de las competencias correspondientes.

En la medida en que interesa contar con una masa crítica suficiente de directivos escolares, deben existir posibilidades de formación y desarrollo para todos ellos: futuros directivos, recién llegados, y para aquellos que cuentan con una experiencia más o menos extensa. A la vez, los programas de formación deben superar la rigidez de los

modelos competenciales y abordar conceptos esenciales, como el clima escolar, los estilos de liderazgo y el rendimiento del centro. También deben plantear oportunidades de desarrollo de las cualidades personales que estimulan la mejora institucional, como la capacidad de generar entusiasmo e implicación.

Los programas de apoyo a la dirección se llevan a cabo mediante diversas estrategias: intercentros, asesoramiento por tutores experimentados, resolución de problemas, etc. Requiere un acceso fácil y sistemático a los grupos de directores locales y zonales, y una red de formadores suficiente y capacitada. Así, el desarrollo de todo el potencial de liderazgo de una comunidad escolar exige coherencia, continuidad y progresión.

En todos los niveles del sistema educativo, el reto de cambio permanente demanda estructuras directivas y de liderazgo distintas a las tradicionales. Sin este componente esencial, las expectativas puestas en el sistema educativo superan su capacidad real para llevarlas a la práctica. Necesitamos estructuras y personas que encabecen el debate sobre la dirección y el liderazgo educativo, que investiguen de modo sistemático, y que oferten programas coherentes y continuados de desarrollo profesional.

4. *BIBLIOGRAFÍA*

Bass, B. M. y Avolio J. B. (1993): "Transformational leadership and organizational culture". *Public Administration Quarterly*, Spring, 112-121.

Bass, B. M. (1985): *Leadership and Performance*. N. Y.: Free Press.

Bell, L. *et al.* (2003): *A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes*. London: EPPI Centre.

Bolam R.; McMahon A.; Pocklington K. y Weindling D. (1993): *Effective Management in Schools: A Report for the Department for Education via the School Management Task Force Professional Working Party*. London: HMSO.

Burns, J.M. (1978): *Leadership*. N.Y.: Harper and Raw.

Campo, A. (2003): "Se busca director o directora (1)". *Organización y Gestión Educativa*, nº 2. Madrid: Praxis-FEAE.

Campo, A. (2004): "Se busca director o directora (2)". *Organización y Gestión Educativa*, nº 4. Madrid: Praxis-FEAE.
Cheng Y.C. (2002): The changing context of school leadership: implications for paradigm shift. In Leithwood, K. y Hallinger, P. (eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Norwell, MA, USA: Kluwer Academic Publishers.
Day, C. (2004): "The passion of successful leadership". *School Leadership & Management*, 24[4]: 425-37.
DfEE. (2000): National Standards for Headteachers. 0195/2000.
Fullan, M. (2005): *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Fullan, M. (2007): "Leading in a system of change". Paper prepared for Conference on Systems Thinking and Sustainable School Development, Utrecht, February, OISE/University of Toronto.
Goleman, Boyatzis & McKee (2002): *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into de Science of Results*. London: Little Brown.
Gronn, P. (2003): *The new work of educational leaders*. London: Paul Chapman Publishing.
Hallinger, P. & Heck, R. (1996): "Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research 1980-1995". *Educational Administration Quarterly*, 32[1]:5–44.
Hargreaves, A. & Fink, D. (2006): *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Hay Mcber (2001): Models of Excellence for School Leaders. Report to the DfEE.
Heifetz, R. & Linsky, M. (2002): *Leadership on the line: Staying alive through the dangers of leading*. Boston: Harvard Business School Press.
Hill, R. (2006): *Leadership that lasts: Sustainable school leadership in the 21st century*. London: ASCL.
Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999): "Transformational school leadership effects: a replication". *School Effectiveness and School Improvement* 10: 451-479.
Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A. & Hopkins, D. (2006): *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil*

learning. Nottingham: NCSL/Dept for Education & Skills.
Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A. & Hopkins, D. (2006a): *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL & DfES.
Leithwood, R. & Reihl, C. (2003): *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University. Also published by NCSL.
Leitner D. (1994): "Do principals affect student outcomes? An organizational perspective". *School Effectiveness and School Improvement*, 5: 219-238.
Macbeath, J. (1999): *Schools must speak for themselves*. London: Routledge.
Marzano, R. (2000): *A new era of school reform: going where the research takes us*. Colorado: Mcrel.
McMahon A. (2001): Fair Furlong Primary School. In: Maden, M. (ed.) *Success Against the Odds – Five Years On: Revisiting effective schools in disadvantaged areas*. London: Routledge Falmer.
NCSL (2001): *Headteacher Induction Programme. Handbook for Headteachers: Needs Assessment.* Nottingham.www.ncsl.org.uk
NCSL (2006a). *Leadership succession: An overview – securing the next generation of school leaders*. Nottingham: NCSL www.ncsl.org.uk/publications
NCSL (2006b): *Recruiting headteachers and senior leaders: Seven steps to success*. Nottingham: NCSL www.ncsl.org.uk/recruitingleaders
Ojembarrena, R. (2000). *Estudio sobre la dirección en los centros públicos de la CAPV*. Bilbao: Consejo Escolar de Euskadi.
Ridderstrale, J. & Wilcox, M. (2008): *Re-energizing the Corporation: How Leaders Make Change Happen*. Chichester: Wiley and Sons.
Silins H., Mulford W. (2002): Leadership and school results. In: Leithwood K. & Hallinger P. (eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration.* Norwell, MA, USA: Kluwer Academic Publishers.
Southworth, G. (1995): *Talking heads: Voices of experience. An investigation into primary headship in the 1990s*. Cambridge: University of Cambridge.

Spillane, J. (2005): *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Van de Grift W. & Houtveen A. (1999): "Educational leadership and pupil achievement in primary education". *School Effectiveness and School Improvement* 10: 373-389.
Waters, T. *et al.* (2003): *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect o leadership on student achievement*. Colorado: Mcrel.
Wiley S. (2001): "Contextual effects on student achievement: school leadership and professional community". *Journal of Educational Change* 2: 1-33.

---

(1) Una 1ª versión de este capítulo apareció en la revista *Aula Abierta*, nº 88, 2006.

Ver Texto

Se busca director/a: herramientas para la elección informada (selección o designación) del director o directora de un centro escolar

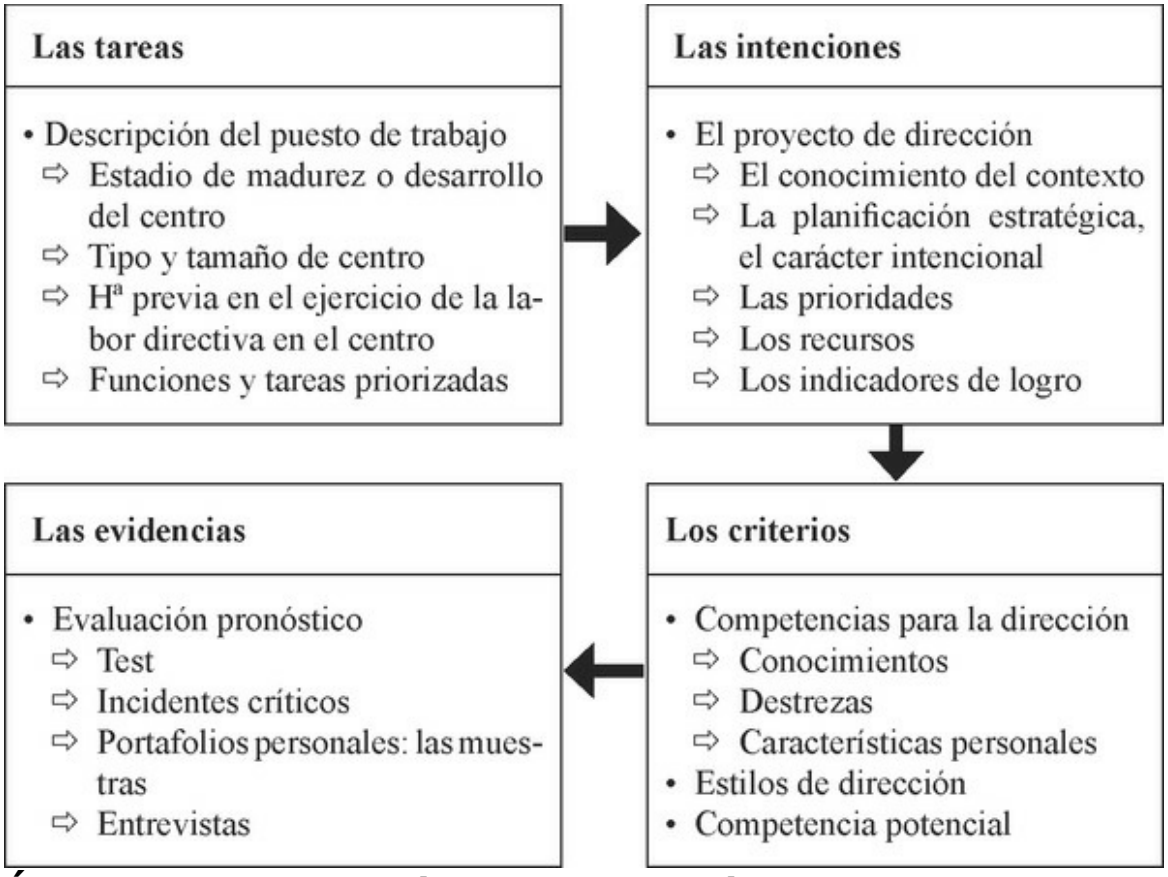
Alejandro Campo

1. *INTRODUCCIÓN*

Una vez establecida la importancia de figura del director/a como uno de los factores clave de los centros educativos de éxito, se entiende la prioridad de su elección. Las complejas tareas y retos que deberá afrontar demandan personas con competencias acordes a las mismas y que, además, mantengan un compromiso demostrado con el centro y con la educación.

Como hemos visto, la función directiva se distribuye a lo largo y ancho de la institución y son muchas personas las que contribuyen a la misma. Los manuales de gestión educativa aconsejan que las decisiones deben tomarse contando con aquellos que tienen el conocimiento técnico para informarlas y por quienes van a estar afectados por las mismas. Por su parte, corresponde a los centros escolares garantizarse un sistema de dirección estable y competente. Porque la peor dirección es la que no existe.

Así, un proceso de selección de la dirección responsable y riguroso abarcará cuatro ámbitos: tareas, intenciones, evidencias y criterios (figura 1).


Las tareas
• Descripción del puesto de trabajo
⇨ Estadio de madurez o desarrollo del centro
⇨ Tipo y tamaño de centro
⇨ Hª previa en el ejercicio de la labor directiva en el centro
⇨ Funciones y tareas priorizadas
Las intenciones
• El proyecto de dirección
⇨ El conocimiento del contexto
⇨ La planificación estratégica, el carácter intencional
⇨ Las prioridades
⇨ Los recursos
⇨ Los indicadores de logro
Los criterios
• Competencias para la dirección
⇨ Conocimientos
⇨ Destrezas
⇨ Características personales
• Estilos de dirección
• Competencia potencial
Las evidencias
• Evaluación pronóstico
⇨ Test
⇨ Incidentes críticos
⇨ Portafolios personales: las muestras
⇨ Entrevistas

Ámbitos de la elección de la dirección del centro escolar.

Se desarrollan en esta obra las tareas, los criterios y las evidencias. En referencia a las intenciones, se harán explícitas en el Proyecto de Dirección de cada centro, por lo tanto escapan al ámbito de este trabajo.

En la elección (selección, designación) del director se deben definir las tareas y las funciones a desempeñar, así como los criterios que nos permitan anticipar la competencia profesional para el desempeño de las mismas. Con este fin, se proponen, en el siguiente apartado, tres actividades que ayudarán a los centros escolares a dibujar el perfil adecuado del director o directora. Finalmente, las evidencias para constatar las competencias corresponden a la Comisión de Selección. En este caso, nos centraremos en aquellas que se emplean de modo más habitual en la Administración pública.

2. *PERFIL DEL DIRECTOR/A*

2.1. *Las tareas (actividades 1 y 2)*

En estos momentos, la dirección escolar está en revisión por parte de las administraciones educativas, los teóricos de la organización y los

mismos centros escolares. La dirección se contempla como problema y se cuestionan el modo de acceso, los incentivos profesionales de que debe dotarse y el tipo de capacitación que permita un ejercicio idóneo de la misma.

Por otra parte, la investigación señala, y la realidad demuestra, que la existencia de una dirección solvente es un requisito básico para la eficacia de un centro educativo. Las administraciones educativas no cuentan con un modelo único y homogéneo para los directivos escolares, dada la variedad de contextos y situaciones educativas a las que hay que dar respuesta. Sin embargo, en los documentos programáticos aparecen explícitamente, o se adivinan, una serie de características y tendencias.

Se entiende la dirección como una labor de equipo, fundamentalmente centrada en torno a los cargos unipersonales del director/a, del jefe de estudios y secretario/a, aunque no en exclusividad. Una dirección que, por vías distintas (experiencia, formación en la práctica, formación institucionalizada) se dota de conocimientos y destrezas específicos, distintos aunque complementarios a los docentes. Una dirección que asume los roles directivos y la responsabilidad que la Administración educativa confiere a las unidades singulares de actuación, que son los centros educativos. Una dirección de carácter electivo, en el caso de los centros públicos, que potencia la participación en todos los niveles de su actividad y que ha de ser el resultado del juicio informado y consciente de los electores. La designación suele ser el mecanismo habitual en los privados, poniendo en manos del titular la responsabilidad de la decisión. Quizá muy pronto lo sea también en los centros públicos.

ACTIVIDAD 1: EL ROL FORMAL DEL DIRECTOR O DIRECTORA

Si se nos pregunta acerca del papel institucional del director en la organización, podemos acogernos a la descripción de las tareas del puesto de trabajo: *"Esto es lo que se supone que debe hacer un director o directora de acuerdo a la normativa"*.

Actividad: ¿Qué dicen la normativa y las orientaciones?

Finalidad: Permitir la exploración de los aspectos formales del rol como director de un centro escolar. Considerar las consecuencias y

compartir los hallazgos significativos con los compañeros/as.

Contexto: Se puede hacer como ejercicio individual o como ejercicio de pequeño grupo. Es de interés tanto para el Consejo Escolar en los centros públicos como para el Comité de selección en otros tipos de centro.

Procedimiento:

1. Considerad el rol formal del director/a:

- ¿Hay una descripción del puesto de trabajo? Si no es así, ¿la debería haber?
- Si hay una descripción del puesto de trabajo, considera sus contenidos: ¿es clara?, ¿es realista?
- Situad todos los elementos en orden de prioridad. ¿Con qué criterio lo habéis hecho?
- ¿Pensáis que estas prioridades son compartidas por la Administración educativa, por el Consejo Escolar, por los compañeros/as de centro, por la comunidad educativa?

2. Escribid vuestra propia descripción del puesto de trabajo, aclarando especialmente las posiciones sobre los siguientes aspectos:

- Áreas de obligatoriedad en el trabajo (demandas): lo que se debe hacer y las maneras específicas en que se deben hacer determinadas tareas.
- Áreas de limitación en el trabajo (restricciones): lo que no está permitido o modos prohibidos de actuación en determinadas tareas.
- Áreas de elección (posibilidades): lo que es facultativo tanto en la elección de las tareas como en el modo de hacerlas.

3. Este ejercicio es particularmente útil cuando en un grupo se juntan aquellos que desempeñan un rol similar y pueden comparar las percepciones de su propio rol. También resulta apropiado para aquellos que tienen la responsabilidad de elegir con criterio a las personas idóneas para el desempeño de los puestos directivos del centro escolar.

Dirigir un centro escolar supone ejercer funciones y desempeñar tareas, distintas a las docentes, que son necesarias en la organización de un centro educativo, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice con la mayor eficacia. El ejercicio de las tareas directivas requiere la competencia adecuada para su desempeño. El concepto de competencia es, sin duda, problemático y no exento de ambigüedad semántica. La competencia está incorporada en los procesos que constituyen el trabajo directivo y son los siguientes, de acuerdo a M. Eraut (1993):

- **Procesos de adquisición e interpretación de la información.** Ambos están estrechamente unidos y afectados por esquemas cognitivos preexistentes. Se hace más evidente aquello que buscamos y las interpretaciones tienden a seguir rutas establecidas de pensamiento más que a cuestionarlas.
- **Actuación competente y ajustada a las necesidades.** Se puede contemplar como una secuencia compleja de acciones que se han rutinizado a través de la práctica y de la experiencia, y que se realizan sin mucha conciencia y deliberación.
- **Procesos deliberativos.** Se refieren a aquellas actuaciones de gestión y dirección en la que los requerimientos son planificar, resolver problemas, analizar, evaluar, tomar decisiones, etc. Estas tareas constituyen la esencia del trabajo profesional y requieren por parte de los profesionales conocimientos de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, conocimiento del funcionamiento de un centro educativo como organización, conocimiento del contexto de actuación y capacidad para emitir juicios profesionales.
- **Metaprocesos.** Describen el pensar de alto rango que se produce al controlar el modo de actuar en los procesos anteriores, la evaluación de lo que uno está haciendo y pensando, la continua redefinición de las prioridades y el ajuste crítico de la propias asunciones.

ACTIVIDAD 2: CONSTRUCCIÓN DEL ROL PROFESIONAL DEL DIRECTOR

La definición del rol es más compleja que la mera definición del puesto de trabajo. Implica una constante interacción con otras personas y los ajustes correspondientes de acuerdo a sus expectativas. En el ejercicio de su rol o roles, los directores entran en contacto con otras personas significativas que orientan su modo de actuación. Estas personas pertenecen a lo que se llama *"conjunto de rol"*. El modo en que decidimos comportarnos en nuestro papel refleja, en buena medida, las expectativas que los otros albergan sobre nosotros.
Esta segunda perspectiva del rol de director se configura a partir de las expectativas y de los procesos de comunicación con que se hacen explícitas las mismas. Las preguntas básicas a formular serían las siguientes:

- ¿Quiénes son los miembros claves del *"conjunto de rol"* del director?
- ¿Cuánta influencia tienen sobre él?
- ¿Cuáles son sus expectativas sobre su trabajo?

Estas preguntas se pueden explorar a través de la actividad *"análisis del conjunto del rol"*.
Actividad: Análisis del conjunto del rol.
Finalidad: Permite discriminar a los miembros significativos de un conjunto de rol y analizar en profundidad las expectativas mutuas.
Contexto: Preferiblemente un grupo en el que haya más de un miembro de un conjunto de rol. Personas significativas en su definición.
Materiales: Hojas explicativas previas y hojas de las expectativas del rol.
Procedimiento:

1. Se proporciona una breve introducción al concepto *"conjunto de rol"*.

2. Se reflexiona individualmente sobre el rol del director (funciones y tareas).

3. En grupo, se comparten los tipos de expectativas que han

aparecido. Se intenta configurar el propio diagrama y el conjunto de expectativas "razonables".

4. Se exponen los resultados de cada grupo y se abre un proceso de discusión sobre semejanzas y desemejanzas.

Las discusiones sobre el conjunto de rol pueden ser muy ilustrativas. La idea de hablar sobre las expectativas mutuas, en sustitución de la definición administrativa de las tareas, provoca un contexto más dinámico de discusión acerca de las posibles oportunidades y restricciones de actuación. Nos puede llevar a descubrir áreas de ambigüedad del rol, de conflicto del rol y de sobrecarga del rol. Y a la consiguiente discusión de los modos de reducción tanto de la ambigüedad como del conflicto y de la sobrecarga.

Las preguntas que pueden guiar la reflexión son las siguientes:

- ¿Quiénes son los miembros del conjunto de rol (director/a)?
- ¿Cuál es su influencia relativa sobre el rol del director? Represéntalo por el grosor de la línea de conexión.
- ¿Cuáles crees que son sus expectativas (razonables e irrazonables) sobre el trabajo del director? – Expectativas positivas.
- ¿Qué les gustaría que no se hiciese pero temen que se pueda hacer? – Expectativas negativas.
- ¿Cuáles son las expectativas del director acerca del trabajo y de las actitudes del resto? – Expectativas positivas y negativas.

Ejemplo del conjunto del rol de un director

Análisis de las expectativas mutuas:	
1. Rol: **DIRECTOR/A**	El rol del otro/a: **ALUMNADO**
Expectativas del director con respecto a los alumnos: Positivas: Negativas:	Percepción acerca de las expectativas que tiene el alumnado sobre la actuación del director: Positivas: Negativas:
2. Rol: **DIRECTOR/A**	El rol del otro/a: **PROFESORADO**
Expectativas del director con respecto al profesorado: Positivas: Negativas:	Percepción acerca de las expectativas que tiene el profesorado sobre la actuación del director: Positivas: Negativas:
3. ... Se siguen haciendo los análisis con el resto de los componentes del conjunto del rol.	

En la elección del director se deben fijar las áreas básicas de actuación. Cada centro necesita un cóctel especial que hace imposibles las generalizaciones.

Hay centros escolares repantigados en el sofá con una sonrisa de autocomplacencia, rememorando éxitos pasados e incapaces de afrontar los nuevos retos o incapaces de ver que el escenario ha cambiado. Estos centros necesitan alguien que les ayude a reconsiderar las finalidades básicas de las escuelas y les proponga un

camino viable de transformación. Hay otros que se afanan en ir de un lado a otro sin un destino preciso, en un dinamismo improductivo. Todo lo prueban sin que nada deje poso permanente. Necesitan alguien que establezca prioridades para que sus energías no se quemen en un exceso de innovación. Otros centros combinan eficacia y dinamismo y se caracterizan por permanecer relativamente tranquilos, por adaptarse satisfactoriamente a un ambiente cambiante y por acomodar sus estructuras en línea con su cultura y sus tradiciones. Necesitan alguien que deje hacer y que reconozca sistemáticamente el esfuerzo y el éxito.

No cabe duda de que, aparte de estas diferencias de contexto, los directores tienen una serie de áreas básicas de actuación que tienen que desarrollar:

- La dirección estratégica del centro que plantee un futuro ilusionante para todos los miembros de la comunidad educativa.
- La creación y el mantenimiento de un clima de convivencia y autodisciplina que promueva el aprendizaje para todos.
- El aprovechamiento máximo de los saberes y de las competencias de todo el personal, estimulando el esfuerzo y el aprendizaje permanente.
- El rendimiento de cuentas de modo sistemático y público de los resultados conseguidos.

2.2. *Los criterios (actividad 3)*

El concepto de competencia es, sin duda, problemático y no exento de ambigüedad semántica. No está claro si la competencia es un atributo personal, una actuación o el resultado de un comportamiento. Lo que parece claro es que las competencias integran componentes diferenciados, que, aun estando unidos de modo inexorable, pueden ser independientes en su evolución. Estos dominios son el cognitivo (la conciencia y el conocimiento de determinadas realidades), el procedimental (la generación de rutinas funcionales para la organización del centro), el afectivo (las actitudes, valores y creencias que sustentan la actuación), que se manifiestan en el saber hacer

profesional (ámbito comportamental). Entendemos competencia no como la atribución normativa para el ejercicio de una tarea (aquello que es responsabilidad de un cargo o puesto de trabajo) sino como una capacidad potencial (*competence*) para actuar (performance) de modo útil para la organización escolar.

En un reciente estudio prospectivo de la OCDE sobre las competencias básicas, se define competencia como la habilidad para dar respuesta a demandas personales y sociales o para ejecutar una actividad o tarea. Esta perspectiva externa, funcional, tiene la ventaja de situar en primer plano las demandas personales, sociales y laborales con las que se encuentra una persona. Esta definición requiere ser completada, entendiendo las competencias como estructuras mentales internas, como las habilidades, las destrezas y disposiciones de cada persona. Cada competencia se construye alrededor de un conjunto interrelacionado de destrezas cognitivas y prácticas –conocimiento tanto explícito como implícito, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de conducta– que se pueden activar para una acción efectiva.

ACTIVIDAD 3: RETRATO-ROBOT DEL DIRECTOR O DIRECTORA

Actividad: Definir los criterios para elegir (seleccionar, designar) al candidato ideal.

Finalidad: El ejercicio pretende hacerte reflexionar en los supuestos sobre los que se hacen los procesos de selección en la Administración o en otras instituciones educativas, y situarte detrás de la mesa con responsabilidad en el proceso de elección y/o selección. La actividad permite reconstruir el perfil del director/a de un centro.

Contexto: Permite al consejo escolar (comité de selección, órgano de designación) establecer criterios que guíen la elección del director/a.

Materiales: Hojas con los criterios de actuación profesional.

Procedimiento:

1. **En grupo**, identifica un puesto de trabajo en tu escuela, colegio o instituto, en el centro de profesores u otro en la Administración educativa. **(En este caso la plaza a cubrir será el puesto de director/a de un centro).** Prepara una lista de las tareas y responsabilidades encomendadas. **(Ver Actividades 1 y 2)**

2. **Individualmente**, lee la lista de los criterios de actuación profesional que pueden ser utilizados en la selección del profesorado y otros puestos de la Administración educativa. Se dan breves definiciones de los tipos de comportamiento que informan los criterios y están agrupados por categorías.
3. **En grupo**, poneos de acuerdo en los criterios más evidentes para cubrir el puesto de trabajo. Al pie de cada página hay espacio para señalar los criterios que tú eliges. Cuanto mayor sea el número de criterios, más difícil será discriminar entre los candidatos. Por tanto, trata de ser restrictivo en la selección de los criterios para el puesto que está sujeto a consideración. Intenta no elegir más de tres en cada apartado. Cuando lleguéis a un acuerdo en los criterios de cada página, podéis confeccionar la lista definitiva a usar en este proceso electivo o selectivo.
4. **En grupo**, utilizad los criterios para discutir y acordar los procedimientos más apropiados de elección y/o selección, por ejemplo:

- Considerar si la entrevista tradicional permite una valoración adecuada de los criterios o se deberían introducir otros procedimientos. ¿Qué otros medios pueden utilizarse?
- ¿Qué indicadores se usarán para medir esos criterios?
- ¿Quién está en mejores condiciones de hacer la elección y/o selección? ¿Por qué? ¿Cuántos? En los centros públicos la elección del director es responsabilidad del Consejo Escolar.
- ¿Cómo se distribuyen las tareas previas en el comité de selección u organismo que organiza la elección?
- ¿Cuál es la secuencia temporal más adecuada?
- ¿Qué información se les dará a los candidatos? Por ejemplo, hacerles conocedores de preguntas que se les van a formular, los procedimientos que se van a seguir, etc.

LOS CRITERIOS:

El modelo iceberg de competencia

(Spencer and Spencer, 1993)

Aunque las destrezas cognitivas y el conocimiento son elementos críticos, es importante incluir otros aspectos, como la motivación o los valores y las creencias.

La tarea, o conjunto de tareas, define la estructura interna de una competencia. La competencia directiva es distinta, aunque no distante de la competencia docente. A los directores se les piden cosas distintas a las requeridas como docentes, desde el mismo instante en que ocupan el despacho. Dar respuesta a estas nuevas demandas les exige nuevos conocimientos y actitudes. No todo buen profesor es necesariamente buen director. La competencia general es un conglomerado de competencias discretas, relativas a cuatro ámbitos fundamentales de actuación:

La relación con uno mismo: **las cualidades personales**. Actuar de modo autónomo se relaciona con el desarrollo de la identidad personal y profesional, y con el ejercicio relativo de la autonomía para decidir y actuar en un contexto determinado. Permite a las personas desarrollar y expresar su modo de ser, ejercitar los derechos que les asisten y asumir responsabilidades en los distintos ámbitos de la vida. El ejercicio de la autonomía requiere una orientación intencional de futuro y el conocimiento del propio entorno.

La relación con otras personas: **las destrezas interpersonales**. Vivir

y trabajar con grupos heterogéneos de personas requiere destrezas diversas para entender y respetar posiciones distintas a las nuestras, y para establecer acuerdos que estimulen la actividad de la organización escolar en el cumplimiento de sus fines sociales. En esta categoría se contempla la interacción efectiva con otras personas, incluyendo aquellas cuya personalidad o educación es diferente a la nuestra. Permite la creación de lazos sociales y la cohesión social necesaria en toda organización.

La relación con la dirección: **la capacidad de dirección y liderazgo**. La dirección juega fundamentalmente con los elementos de la cultura escolar. Entre los que encontramos, establecer una visión atractiva de futuro para el centro e incorporar a toda la comunidad en un proyecto compartido; reconocer que la dirección de un centro escolar es una función necesariamente distribuida entre muchas personas; y reconocer que por esencia de la institución se requiere un funcionamiento democrático con un cierto valor ejemplar.

La relación con la organización escolar: **las destrezas técnicas de gestión**. Como toda otra organización, hay aspectos técnicos ineludibles, como la planificación sistemática de los recursos en pos de las prioridades establecidas. Hablamos de la organización y optimización de los recursos; el seguimiento continuo de los procesos vitales de la institución, aquellos que facilitan los aprendizajes de los alumnos.

Las competencias son un continuo y se poseen de modo parcial. Muchos profesores y profesoras tienen un conjunto desarrollado de destrezas que les hace candidatos valiosos para la dirección. La comunidad escolar tiene que aventurar la existencia de la competencia para la dirección, es decir, determinar la competencia potencial de un candidato. La competencia sólo se puede observar a través de las acciones de las personas en contextos determinados. No existe internamente, independientemente de la acción. La competencia integra y pone en relación las tareas o las demandas con los atributos personales y el contexto. Existen muchas oportunidades en un centro escolar para ejercer el liderazgo y, por lo tanto, de observar a los profesionales en el ejercicio de su actividad. Ello nos puede dar una

idea cabal de su idoneidad para la dirección.

ACTIVIDAD 3: RETRATO-ROBOT DEL DIRECTOR O DIRECTORA	
Cualidades personales:	**Destrezas interpersonales:**
1. **Flexibilidad:** La habilidad para responder de modo positivo a circunstancias, personas, tareas y recursos cambiantes.	1. **Empatía:** La habilidad para entender los valores, las opiniones y las cualidades de los demás.
2. **Constancia:** La capacidad de continuar con una tarea hasta su finalización o hasta que resulte evidente que ese esfuerzo es improductivo.	2. **Preocupación por los otros:** La capacidad de prestar apoyo a los demás en sus tareas y trabajos. Sensibilidad ante las preocupaciones y dificultades de los otros.
3. **Autonomía**: La capacidad para tomar decisiones personales y aceptar sus consecuencias sin culpar a los demás. La valentía para cuestionar la autoridad, cuando se considere necesario para el desarrollo institucional.	3. **Asertividad:** La habilidad para expresar las propias opiniones con firmeza y para que nos sean respetados nuestros justos derechos. Mientras, a la vez, respetamos las ideas y los derechos justos de los demás. La voluntad decidida de cumplir nuestras propias obligaciones.
4. **Fiabilidad:** La capacidad para el desempeño de las tareas asignadas y para producir resultados en el tiempo previsto.	4. Escucha activa: La sensibilidad y habilidad para escuchar atentamente a los demás y para prestarles atención plena, sin interrumpir ni dominar la conversación.
5. **Integridad:** La aceptación de un cuerpo de valores y creencias, aceptables dentro de la institución.	5. **Claridad y concisión en la expresión:** La habilidad para expresar hechos y opiniones con economía y rigor, tanto oralmente como por escrito.
6. **Equilibrio:** El mantenimiento de una conducta racional y un comportamiento aceptable, aún en condiciones de dificultad y de estrés.	6. **Trabajo en equipo:** La capacidad para actuar juntamente con otros en la consecución de tareas compartidas, tanto en el liderazgo del grupo como siendo un miembro más. Determinación para situar las necesidades del grupo por encima de los deseos personales.
ELECCIÓN:	**ELECCIÓN:**
Capacidad de dirección y liderazgo:	**Destrezas técnicas de gestión:**
1. **Delegar:** La capacidad para elegir personas adecuadas en quien delegar, para definir las tareas y la responsabilidad y para otorgar la autoridad y recursos apropiados.	1. **Planificación de proyectos:** La habilidad para anticipar resultados deseables y para poner los medios necesarios en su consecución.
2. **Motivación:** La capacidad para entusiasmar a los demás con alguna tarea y para mantener su dedicación.	2. **Negociación:** Habilidad para negociar con instancias internas y externas los procedimientos y recursos para el éxito de los proyectos.
3. **Control de calidad:** La habilidad para establecer estándares deseados y aceptables, y para asegurar su consecución, incluyendo la determinación para confrontar	3. **Organización de recursos:** El conocimiento y las destrezas para identificar, obtener y organizar los recursos adecuados para asegurar el éxito de los proyectos.

actuaciones insatisfactorias.	
4. **Desarrollo del personal:** Deseo de ayudar al personal para conseguir sus objetivos y los de la organización, estableciendo los procedimientos necesarios y destinando los recursos apropiados.	4. **Comprensión del contexto:** Uso del pensamiento lógico e intuitivo para contar con claves certeras al interpretar la realidad.
5. **Apertura al exterior:** Conciencia y comprensión de desarrollos externos significativos y la habilidad para establecer relaciones con agencias externas relevantes para la actividad.	5. **Evaluación:** Capacidad para sentir el clima y para evaluar las actuaciones, y habilidad para establecer los mecanismos apropiados para hacer un seguimiento sistemático y para modificar actuaciones individuales y grupales y los procesos generales de actuación.
6. Liderazgo: La capacidad para formar equipos eficaces, para proporcionar dirección a la organización y para inspirar a los demás en esas líneas de acción.	**6. Profesionalidad:** La capacidad y deseo de mantener los patrones de comportamiento apropiados a la profesión, en la prestación del servicio educativo.
ELECCIÓN:	**ELECCIÓN:**

CENTRO ESCOLAR: _____

TAREAS A DESEMPEÑAR POR EL DIRECTOR O DIRECTORA:

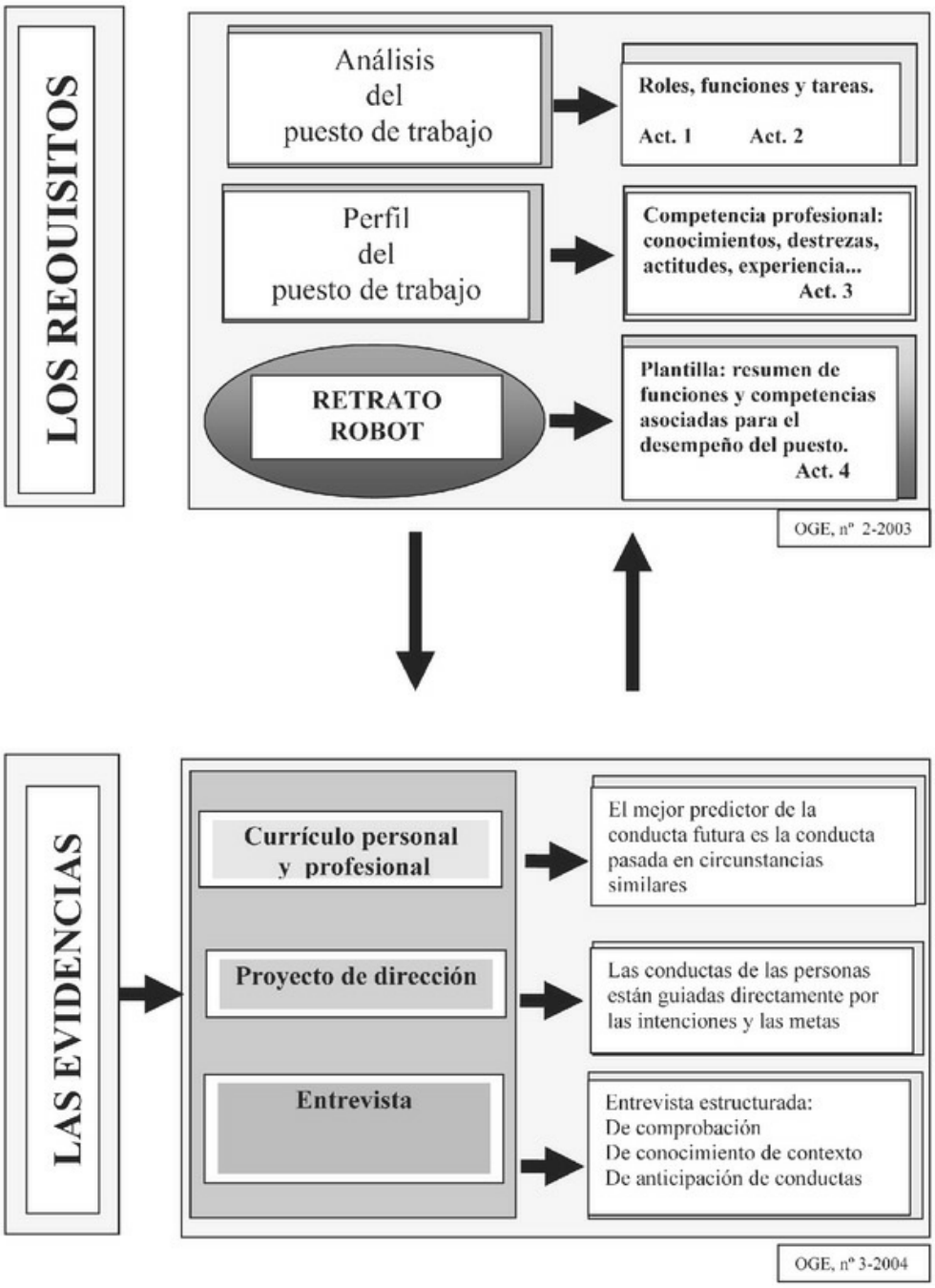
1.
2.
3.
4.

CRITERIOS QUE PERMITEN ESTABLECER LA COMPETENCIA POTENCIAL DEL CANDIDATO Y SU ADECUACIÓN AL CENTRO Y A LAS TAREAS:

- **Cualidades personales:**
- **Destrezas interpersonales:**
- **Capacidad de dirección y liderazgo:**
- **Destrezas técnicas de gestión:**

3. *LAS EVIDENCIAS*

Una vez establecidos los criterios principales para describir los requisitos del puesto de trabajo en la dirección de un centro concreto, así como las actividades para determinar las tareas y las competencias requeridas. En este epígrafe nos centraremos en los medios para reunir evidencias sobre los candidatos y, aunque no de modo exclusivo, en aquellos que se emplean de modo más habitual en la Administración pública: el currículo profesional, el proyecto de dirección y la entrevista.


LOS REQUISITOS
Análisis del puesto de trabajo
Roles, funciones y tareas.
Act. 1 Act. 2
Perfil del puesto de trabajo
Competencia profesional: conocimientos, destrezas, actitudes, experiencia...
Act. 3
RETRATO ROBOT
Plantilla: resumen de funciones y competencias asociadas para el desempeño del puesto.
Act. 4
OGE, nº 2-2003
LAS EVIDENCIAS
Currículo personal y profesional
El mejor predictor de la conducta futura es la conducta pasada en circunstancias similares
Proyecto de dirección
Las conductas de las personas están guiadas directamente por las intenciones y las metas
Entrevista
Entrevista estructurada:
De comprobación
De conocimiento de contexto
De anticipación de conductas
OGE, nº 3-2004

3.1. *Evaluación de los directivos*

Newman, King y Young (2000) nos proporcionan un marco para entender la mejora continua y sostenida de los centros, enfocada a los aprendizajes de los alumnos y de las alumnas. Sostienen, como otros muchos autores, que el factor crítico es la capacidad interna de mejora, es decir, la competencia colectiva de la escuela para dar respuesta a los retos que se le presentan y gestionar los cambios de modo eficaz. La dirección es un factor esencial en el incremento de

esta competencia y las áreas de trabajo de cualquier director se multiplican a la hora de incrementar la capacidad de desarrollo de los centros: establecer una cultura de colaboración con equipos de trabajo competentes, asegurar la coherencia y consistencia entre la variedad de actuaciones y programas requeridos por la Administración, atender las vicisitudes emocionales del día a día, entre otras. Sería interesante rastrear la conexión existente entre las oportunidades de evaluación de su actuación profesional, los programas de formación y desarrollo que se les ofertan y la actuación competente en el ejercicio de su tarea, ya que está suficientemente demostrada la relación entre liderazgo eficaz y escuelas eficaces.

La evaluación del personal sigue siendo una asignatura pendiente, tanto en el caso de los profesores como de aquellos que tienen responsabilidades directivas. Sería conveniente establecer al menos tres momentos críticos de evaluación:

- Acceso al trabajo directivo: evaluación pronóstico que determine la capacidad potencial del candidato para el ejercicio directivo.
- Primeros años: después del acceso se plantean necesidades de desarrollo que incluyen conocimientos, destrezas y actitudes y las oportunidades de adquisición.
- Consolidación o promoción: determinación de nuevas necesidades de formación, reconocimiento del trabajo bien hecho.

La evaluación implica hacer juicios de valor y para ello se requiere establecer criterios estándares, valores con los cuales medir el éxito en la actuación profesional. Asumimos con frecuencia que los criterios y valores son compartidos, cuando la realidad no es así. Podemos señalar orientaciones generales para garantizar la utilidad de la evaluación:

1. La evaluación basada en la actuación demanda de los directivos una completa documentación de las prácticas y de las prioridades. A través de ellas, se pueden adivinar el entendimiento de la educación y las habilidades directivas.

2. La evaluación debe ser relevante para el trabajo directivo. Los

ámbitos de trabajo y las expectativas se deben aclarar con antelación. Los directores deben conocer y aceptar los criterios con los que va a ser enjuiciada su labor profesional.

3. Los directivos crecen personal y profesionalmente al valorar el impacto de sus acciones en el aprendizaje de los alumnos. La reflexión y autoevaluación son componentes básicos en el desarrollo profesional.

4. La evaluación debe indagar aquellos elementos relevantes para la mejora del centro escolar, como el seguimiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje, la innovación en los procesos instructivos, la promoción de la coordinación y colaboración entre los profesores, etc.

3.2. *Criterios para la selección de los directores/as*

3.2.1. *Entender las necesidades del puesto*

Una valoración ajustada se basa en una buena comprensión de las necesidades del puesto. El análisis debe considerar las funciones y tareas que hay que desempeñar, la amplitud y el nivel de exigencia de las mismas. De ahí se derivan la especificación de las cualificaciones, las actitudes y competencias. Junto con las necesidades actuales, es importante considerar posibles necesidades futuras de los grupos del centro escolar y de la institución educativa.

Las descripciones genéricas del puesto a veces no proporcionan la información requerida, porque se dan circunstancias específicas que demandan competencias y destrezas apropiadas al contexto. Los miembros responsables del centro escolar son normalmente la mejor fuente de información en este aspecto.

3.2.2. *Especificar las competencias*

Las cualificaciones o conjunto de competencias deben basarse en el trabajo a desarrollar. Asimismo, deben cubrir todos los aspectos del trabajo previsto y deben servir como filtros para la selección. Además, debe especificarse el nivel relativo con el que se posee cada una de las competencias. Normalmente, se suelen incluir los siguientes aspectos:

- **Conocimientos.** La conciencia y la comprensión de hechos,

teorías, sistemas, prácticas, regulaciones y otro tipo de información relevante.

- **Habilidades y destrezas.** Indican lo que una persona sabe hacer. Pueden ser destrezas genéricas, que son transferibles en alguna medida de un contexto a otro, o destrezas específicas, ligadas a una posición, que resultan difícilmente transferibles.
- **Aptitudes.** Indican lo que una persona puede hacer con la formación o entrenamiento adecuado. Es la capacidad potencial para adquirir nuevas destrezas.
- **Cualidades personales.** Son las características o atributos personales que afectan al desempeño del trabajo. Incluyen un amplio abanico de motivaciones y actitudes que afectan al comportamiento práctico, tales como la flexibilidad, la resistencia al estrés, entre muchas otras.
- **Formación.** Recorrido de aprendizaje académico o de otra índole que da lugar a títulos reconocidos oficialmente.
- **Acreditación específica.** Es la certificación de carácter oficial que indica la posesión de algún requisito necesario para el ejercicio de determinados puestos.
- **Competencia lingüística.** De acuerdo a la realidad del centro en determinadas Comunidades Autónomas, donde son oficiales varias lenguas, la posesión de la competencia lingüística en una combinación y nivel apropiados al contexto del puesto.

No se debe insistir en aquellas destrezas, conocimiento o atributos que se van a adquirir después de la selección y del nombramiento correspondiente a través de cursos específicos, o del aprendizaje experiencial que implica el ejercicio del cargo. En este caso, se debe prestar especial atención a la capacidad potencial de aprendizaje y a la amplitud del recorrido de desarrollo del candidato.

3.2.3. *Escoger o desarrollar los métodos de evaluación*

Los métodos de valoración tienen que ser relevantes a la hora medir los requisitos y competencias establecidos. La comisión de selección determinará el tipo y la cantidad de información requerida para

evaluar determinadas competencias, conocimientos y actitudes. Por su parte, el uso de métodos variados permite triangular las informaciones en la búsqueda de una mayor consistencia. Así, se pueden desarrollar métodos específicos o acomodar los existentes en el mercado de los procesos de selección.

Medir la capacidad de liderazgo es algo resbaladizo, que está afectado por el modelo que subyace en la herramienta utilizada y por el contexto en que se realiza. Siempre ha resultado atractiva la idea de poder afirmar de modo científico que alguien posee o carece de las cualidades apropiadas. Sin embargo, ningún procedimiento es perfecto. Los métodos deben garantizar el tratamiento equitativo y no discriminatorio de todos los candidatos. Dentro de la gran variedad de métodos a utilizar podemos plantear, entre otros, los siguientes:

• **Simulaciones.** Se les plantea a los candidatos una situación que simula alguna tarea del trabajo a la que tienen que dar respuesta. En esta categoría se puede considerar el *proyecto de dirección* que se les exige a los candidatos, en el que tienen que plantear de modo razonado cuál sería su plan de actuación en caso de ser elegidos.

• **Análisis de incidentes críticos.** El análisis de incidentes críticos genera descripciones del contexto de actuación, de los comportamientos del líder y del impacto de su actuación en los demás. Es una técnica que requiere bastante tiempo y que, debido a los contextos diferentes en que tiene lugar la actuación, no permite comparaciones.

• **Tests o pruebas escritas.** Se usan para valorar distintos tipos de conocimientos o los rasgos de personalidad. Los test de personalidad pueden proporcionar información valiosa que pasa desapercibida con procedimientos informales como la entrevista, la observación directa o la mera intuición. Sin embargo, es importante reconocer que todo test está basado en un definición concreta del liderazgo; algunos resaltan las cualidades personales, otros las destrezas interpersonales, otros se basan en determinados comportamientos y otros en los pensamientos del director o en cómo usa el poder institucional.

• **Centros de valoración.** Un centro especializado se encarga de valorar distintos aspectos, con distintos métodos y con la contribución

de personal cualificado. En este caso, el centro emite un informe para la comisión de selección. Los centros de evaluación ponen a los directores en situaciones simuladas y les hacen actuar en tareas concretas de dirección, asesorados y guiados por expertos. Con este procedimiento tienen que demostrar no sólo el entendimiento de los principios, sino la posesión de las destrezas concretas para resolver situaciones.

• **Revisión de los logros y de la experiencia previa.** Se puede abordar de múltiple maneras, a través de las solicitudes, de los currículos profesionales, de auto-informes, de referencias o de preguntas en la entrevista relativas al trabajo pasado del candidato.

• **Observación.** Es otra técnica que, ya sea hecha con una guía previa o sin ella, puede aportar información valiosa de los comportamientos de los directores. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la observación sistemática requiere una buena preparación en el observador y consume mucho tiempo.

• **Entrevista.** Es la comunicación directa entre los evaluadores y el candidato. Se trata de una herramienta habitual para evaluar las destrezas directivas. Puede articularse como una simple charla o a través de los sofisticados métodos de la entrevista conductual estructurada. Las entrevistas estructuradas permiten una secuencia común, con lo que la comparación es más fácil que en las informales. Por otra parte, la capacidad y la experiencia de los entrevistadores permiten un mejor aprovechamiento de esta técnica.

3.2.4. *Recoger e integrar la información*

La información se debe organizar de acuerdo a sistemas preestablecidos, de modo que faciliten la elección del candidato mejor cualificado para el puesto. Es la comisión de selección la que se debe encargar de recoger e integrar la información, de modo que permita un juicio de valor acerca de la competencia de los candidatos. Para ello es útil contar con parrillas en las que situar a los candidatos en el continuo de la competencia a valorar. Las parrillas marcan niveles de modo numérico o narrativo. No existen situaciones universales, por ello deben situarse en relación con el contexto de trabajo o centro escolar que busca director o directora.

RETRATO ROBOT DEL DIRECTOR/A (LAS EVIDENCIAS)

Supongamos que la comisión de selección, con la ayuda del Consejo Escolar del Centro, ha llegado a definir las tareas prioritarias y la selección de rasgos, cualidades y competencias que determinarán el éxito en el ejercicio de la dirección, dando lugar al siguiente perfil profesiográfico o retrato-robot. Asignamos las posibles fuentes de evidencia para cada una de las cualidades o competencias. En varias de ellas tendremos una triangulación de fuentes, porque la información procede tanto del currículo profesional como del proyecto de dirección y de la entrevista.

CENTRO ESCOLAR:"*IES Ramón y Cajal"*

	LAS EVIDENCIAS →	**CURRÍCULO**	**PPROYECTO**	**ENTREVISTA**
TAREAS PRIORIZADAS	0. **Coordinar la elaboración de un proyecto que genere ilusión en la comunidad escolar.**			
	1. **Desactivar las tensiones que existen entre grupos de profesores.**			

	2. **Plantear la mejora en los aprendizajes de los alumnos a través de la aceptación de la responsabilidad del centro en los mismos y del aumento del repertorio de estrategias didácticas del profesorado.**			
	3. **Incrementar la implicación del alumnado y de las familias en las todas actividades del centro.**			
↓	↓			
Cualidades personales:	***Decisión:*** *La capacidad para adoptar decisiones y actuar de acuerdo con ellas con determinación.*			
	Equilibrio: *El mantenimiento de una conducta racional y un comportamiento aceptable, aún en condiciones de dificultad y de estrés.*			
Destrezas	***Empatía:*** *La habilidad para entender los valores, las opiniones y las cualidades de los demás.*			
	Trabajo en equipo: *La capacidad para actuar juntamente con otros en la consecución de tareas compartidas, tanto en el liderazgo del grupo como siendo un miembro más. Determinación para situar las necesidades del grupo por encima de los deseos personales.*			
Destrezas de gestión y dirección	***Planificación:*** *La habilidad para anticipar resultados deseables y para poner los medios necesarios en su consecución*			
	Motivación: *La capacidad para entusiasmar a los demás con alguna tarea y para mantener su dedicación.*			
	Liderazgo: *La capacidad para formar equipos eficaces, para proporcionar dirección a la organización y para inspirar a los demás en esas líneas de acción.*			
Destrezas técnicas	***Negociación:*** *Habilidad para negociar con instancias internas y externas los procedimientos y recursos para el éxito de los proyectos.*			
	Organización de recursos: *El conocimiento y las destrezas para identificar, obtener y organizar los recursos adecuados para asegurar el éxito de los proyectos.*			
	Evaluación: *Capacidad para organizar y poner en marcha estrategias y materiales de evaluación apropiados.*			

3.3. *Fases en el proceso de selección (actividades 4, 5, 6, 7, 8 y 9)*

3.3.1. *Convocatoria*

Ante la necesidad de cubrir vacantes o puestos que se desempeñan con una cierta rotación, las administraciones o las empresas hacen pública la convocatoria o el anuncio con los requisitos mínimos que deben cumplir los candidatos y aquellos que son deseables, el atractivo del puesto y la forma de solicitud. En el caso de los centros

públicos, al menos, el atractivo no existe o es poco evidente, porque se presentan pocos candidatos. Un buen proceso de selección normalmente garantiza como mínimo tres candidatos por puesto para las entrevistas finales.

3.3.2. *Aceptación de solicitudes*

Los responsables del proceso de selección discriminan a los solicitantes en función del cumplimiento de los requisitos formales, o de otro tipo, requeridos como condición para acceder al puesto (titulación, antigüedad, pertenecer a un cuerpo, experiencia concreta, etc.). En todos los pasos del proceso hay que cubrir los requisitos de publicidad e igualdad de mérito y capacidad, estableciendo garantías y plazos de reclamación a las decisiones de los responsables de la selección.

3.3.3. *Valoración*

El comité de selección establece distinciones entre la calidad y preparación de los candidatos. Entre los distintos instrumentos posibles de valoración, las administraciones educativas se decantan por estos tres (habría que investigar si es la combinación más idónea):

- **El currículo profesional.** Los méritos alegados (formación, experiencia, etc.), además de servir en la fase anterior, se pueden usar en esta fase, estableciendo una escala de ponderación. La razón que avala su uso es que las conductas pasadas predicen en gran medida las conductas y comportamientos profesionales venideros, siempre que los contextos de actuación sean similares. En la Actividad 5 proporcionamos un modelo de parrilla de análisis del currículo profesional.
- **El proyecto de dirección.** El proyecto de dirección es la declaración de intenciones operativa y el compromiso público con la institución educativa a la que se aspira a dirigir. Supone hacer un ejercicio de conocimiento de la institución mediante un diagnóstico inicial ajustado, completo y acertado. En el proyecto de dirección se establecen las prioridades a medio y a corto plazo, de modo realista y en coherencia con el proyecto educativo del centro. Se anticipan recursos y responsabilidades y se comunican los indicadores que permitirán determinar el logro de la actuación del director. Por su parte, el comité de selección debe establecer los criterios, tanto formales como de

contenido, y su ponderación para valorar a los candidatos. En la Actividad 6 se propone un modelo de lista de control y de valoración. La comisión de selección puede recurrir a un grupo de expertos que haga las valoraciones de proyecto de dirección en su nombre.

• **La entrevista.** Relacionadas con el trabajo y con el empleo existen dos tipos fundamentales de entrevista: la informativa y la de selección. Las primeras proporcionan información a los candidatos potenciales sobre los mecanismos de solicitud, las condiciones del trabajo, los beneficios y las oportunidades. Su finalidad es hacer atractiva la empresa o institución para que haya suficientes candidatos cualificados entre los que elegir. Por el contrario, la entrevista de selección tiene como finalidad recabar información sobre los candidatos. Interesa conocer los estudios realizados y la experiencia profesional acumulada, las competencias específicas ligadas a la enseñanza directa o a la organización de la misma. También conviene conocer las actitudes y la disposición con que se asumen las nuevas tareas... En definitiva, todo aquello que permita anticipar la competencia potencial de los candidatos para el desempeño de ese puesto específico. Los dos tipos de entrevista se pueden combinar en un proceso de selección, pero conviene tener claro que aquí nos referimos a la entrevista como instrumento de selección.

Por otra parte, podemos situar las entrevistas en un continuo que va, desde la total desestructuración –preguntas espontáneas y repuestas que no se evalúan de modo alguno–-, hasta la estructuración extrema, en las que se utilizan ciertos mecanismos – preguntas basadas en el análisis del puesto de trabajo, escalas predeterminadas de evaluación, etc.–. Todo ello con el objetivo de establecer una relación clara entre la competencia manifestada en la entrevista y el desempeño posterior en el puesto de trabajo. La estructuración suele venir avalada por el cumplimiento de las siguientes características:

- Los factores evaluados se hacen explícitos, se basan en el análisis del puesto concreto y son los mismos para todos los candidatos.
- Las preguntas son relativas a las tareas y funciones a desempeñar.
- Existe un sistema previo para evaluar los resultados de la

entrevista.

- Hay reparto de tareas entre los miembros del panel de entrevistadores y se les ha formado para llevar a cabo las entrevistas.

La entrevista suele ser un instrumento habitual para la selección de candidatos, la mayoría de las veces en combinación con exámenes, valoraciones de méritos, aportación de referencias, presentación de portafolios (muestras documentadas del trabajo realizado), valoración especializada de centro de valoración (*assessment centres*), entre otros. Por ello, conviene utilizarla con rigor para sacar el máximo provecho, independientemente de donde se sitúe en las distintas fases del proceso de selección.

La entrevista debe servir para incrementar la validez del conjunto de los medios de valoración. La validez es la capacidad de un instrumento, o conjunto de ellos, para predecir la actuación profesional en el trabajo y oscila entre +1 y -1. Así, la entrevista conductual estructurada tiene una validez media de 0,51, frente al 0,38 de la entrevista no estructurada, y explica el 26% (0,51 x 0,51= 0,2601) de la varianza. En términos prácticos, supone una eficacia predictiva doble y es recomendable su uso para evitar la influencia de factores como la actuación del candidato anterior o de los sentimientos personales.

Los entrevistadores son vulnerables a prejuicios como el exceso de confianza en las primeras impresiones o la tendencia a trasladar el comportamiento de una persona de una situación a otra. Ante esta situación, la estructura y las escalas previas de valoración permiten un juicio más eficaz para el centro y más justo para los candidatos. Como medios de ayuda a las comisiones de selección proponemos las siguientes herramientas: guía para la entrevista estructurada (Actividad 6); ejemplo de elaboración de una parrilla descriptiva (Actividad 7); modelo para el análisis de un incidente crítico (Actividad 8); guía para hacer preguntas y contenidos posibles (Actividad 9).

ACTIVIDAD 4. PARRILLA DE ANÁLISIS DEL CURRÍCULO PROFESIONAL

CURRÍCULO PERSONAL Y PROFESIONAL	1	2	3	4	5

Tiene una amplia experiencia profesional					
Ha asumido previamente cargos de coordinación y dirección					
Ha liderado proyectos de innovación en los centros en los que ha trabajado.					
Ha trabajado en grupos de innovación didáctica					
Pertenece a colectivos de dinamización y reflexión sobre la enseñanza					
Tiene una formación sólida y consistente					
Ha hecho cursos de tipo teórico y práctico sobre la dirección					
Ha escrito sobre temas profesionales					
Aporta referencias positivas de los centros donde ha trabajado					
Ha coordinado grupos o seminarios de trabajo					
Ha sido miembro de redes internacionales de trabajo					
Sabe idiomas					
Conoce y usa las herramientas informáticas básicas					
…					
…					
…					

ACTIVIDAD 5. PLANTILLA PARA LA VALORACIÓN DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN

PROYECTO DE DIRECCIÓN	1	2	3	4	5
Conocimiento del centro					
Reconocimiento explícito del trabajo bien hecho					
Diagnóstico ajustado					
Visión de futuro					
Coherencia con el Proyecto educativo del centro					
Establecimiento de objetivos y de prioridades					
Selección de recursos y alianzas					
Selecciona estrategias de actuación					
Establece fases y etapas					
Establece indicadores de logro, de calidad					
Estructura formal					
Comunicación escrita					
Claridad expositiva					
Manifiesta convicción, entusiasmo, integridad					
Énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje					
Anticipa la implicación de los protagonistas					
Establece prioridades de innovación					
…					
…					
…					

ACTIVIDAD 6. GUÍA PARA LA ENTREVISTA ESTRUCTURADA

Una vez que tenemos una descripción detallada del puesto y una especificación acorde de la persona ideal para cubrirlo, es necesario identificar los comportamientos que muestren los rasgos y atributos

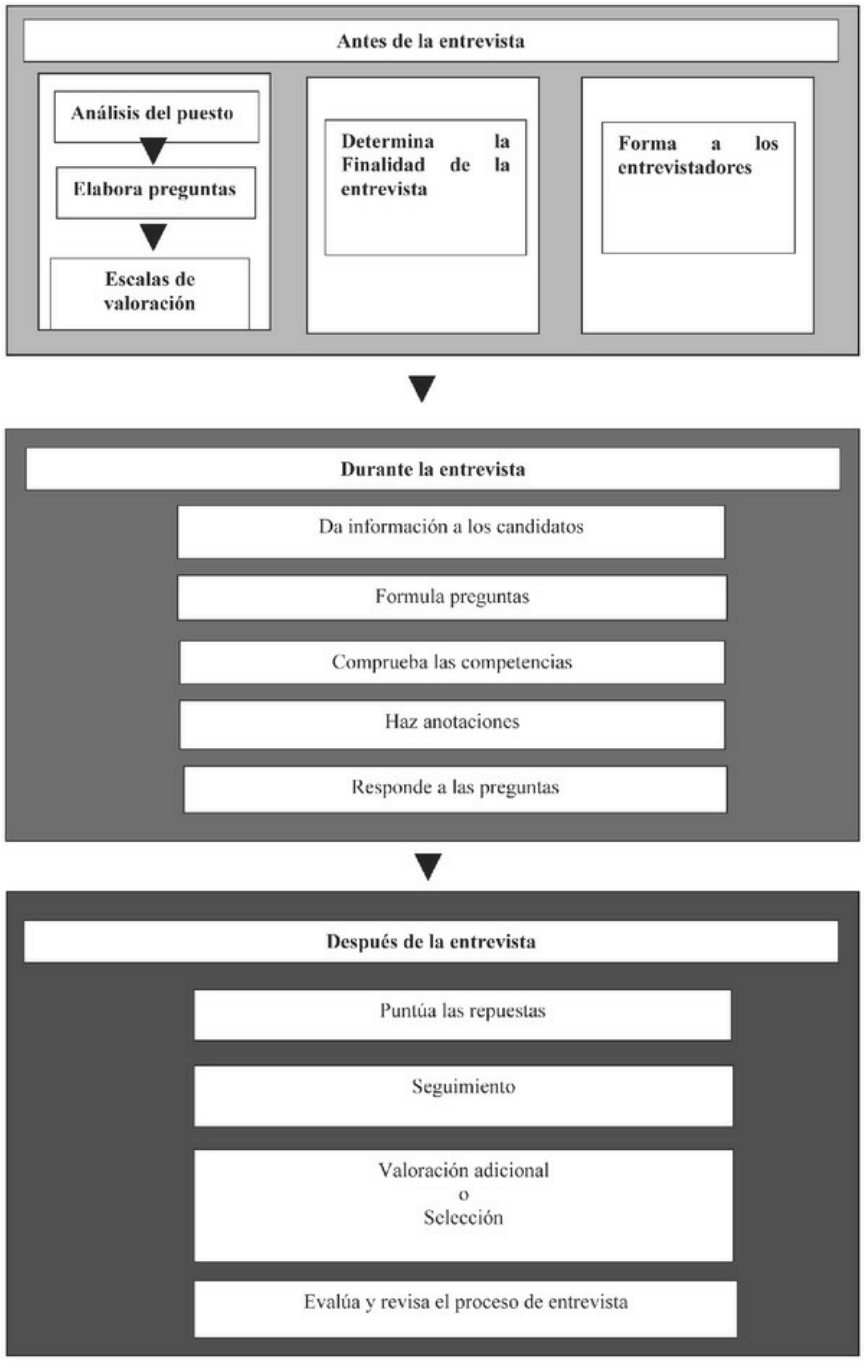
que deben poseer los candidatos potenciales a ocupar el puesto. Por ejemplo, si se decide que la motivación es una característica esencial de los candidatos, puede medirse la conducta si trabaja tiempos extra en casos de necesidad, si completa sus tareas sin necesidad de que se lo recuerden, si no desisten del empeño con facilidad, etc. La entrevista sigue teniendo un papel protagonista en los procesos de selección, a pesar de las dudas que se plantean sobre su valor predictivo. Éste puede mejorarse tomando una serie de medidas:

1. **Preparar previamente la entrevista.** Requiere tener disponible y haberse leído la documentación (convocatoria, descripción del puesto, especificación del perfil idóneo, solicitudes, referencias, etc.). También presupone haber acordado con los compañeros del panel qué competencias se va a buscar y cómo se reconocerán. Además, es necesario disponer de un sitio formalmente apropiado y que, a la vez, no intimide a los candidatos. Por último, hay que determinar quién explorará las distintas áreas y facetas.
2. **Evitar prejuicios y estereotipos.** Los entrevistadores tienen que hacer un esfuerzo especial para eliminar los prejuicios, tanto positivos como negativos, asociados de modo inconsciente a factores irrelevantes –como apariencia, acento, origen, vestimenta–. Las impresiones iniciales son muy importantes para la mayoría de la gente. Así, las investigaciones señalan que los entrevistadores forman su opinión en los primeros minutos, y luego pasan el resto del tiempo buscando argumentos para confirmar su juicio inicial.
3. **Escuchar de modo activo.** La escucha activa es esencial para asegurarse de recibir por parte del candidato la información relevante buscada. Ello implica mostrar al entrevistado que se le presta la debida atención, con gestos y con palabras. Por el contrario, cuando el entrevistado se percata de que no se le escucha, quizá por tener la mente ocupada o por estar pensando en cómo formular la siguiente pregunta, es natural que se bloquee y que sus manifestaciones se limiten.
4. **Hacer preguntas eficaces.** Las entrevistas dependen de la eficacia de las preguntas. Es decir, de preguntas que permitan explicitar la información necesaria no sólo referida a datos y

actuaciones del candidato, sino también a sus posiciones, sentimientos y actitudes ante los distintos temas educativos y organizativos que son el núcleo de la tarea de un director escolar. Las preguntas eficaces prueban en profundidad, permiten que los candidatos controlen la situación y aborden nuevas áreas de discusión, en vez de constituir un obstáculo para el diálogo.

5. **Preparar instrumentos para recoger las impresiones de modo sistemático.** La toma de notas impide escuchar atentamente y mantener el contacto visual con el entrevistado, sin embargo es importante no confiar exclusivamente en la memoria. En este caso, como el comité de selección se convierte en panel de entrevistadores, es factible hacer un reparto de tareas. Alguien formula las preguntas, otro recoge la información y las impresiones, otro se fija en el lenguaje no verbal, etc. Por otra parte, en la mayoría de las entrevistas se utilizan parrillas de anotaciones o listas de control previamente preparadas de acuerdo a los conocimientos, cualidades, competencias estimadas como deseables para el desempeño del puesto. Son escalas descriptivas o numéricas que permiten situar a cada candidato en un punto del continuo competencial.

MODELO DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA



ACTIVIDAD 7. PARRILLAS DESCRIPTIVAS DE COMPETENCIAS

Competencia específica:	**1. Saber buscar información**
Definición:	El deseo y la curiosidad activa para saber más de las personas y de las cosas. Realiza esfuerzos para profundizar en los temas, cuestiona las situaciones, rutinas y prejuicios establecidos. Rescata información útil en el futuro.

Repertorios de comportamientos para esta competencia

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Hace y se hace preguntas. Preguntas de las personas implicadas en una situación, aunque no estén presentes.					

Indaga personalmente. Averigua pensamientos, sentimientos y motivaciones de las personas implicadas en un problema.					
Profundiza. No se queda en la superficie, va a las raíces de los problemas.					
Establece contacto con otros. Se acerca a otras personas para apreciar sus puntos de vista.					
Investiga. Realiza esfuerzos sistemáticos para acumular datos durante un periodo limitado de tiempo.					
Organiza sistemas. Utiliza medios apropiados para almacenar y usar la información, como las reuniones, las bases de datos, etc.					
Utiliza las TIC y otras fuentes de información alternativas.					

Competencia genérica:	**2. Destrezas interpersonales**
Definición:	Muestra comprensión, cortesía, tacto y preocupación por los demás. Establece y mantiene relaciones productivas con las personas de su alrededor. Puede tratar con eficacia con personas difíciles, que muestran enfado y hostilidad. Se relaciona con facilidad con personas de distintas ideas, culturas y niveles sociales. Tiene en consideración los puntos de vista de los demás.

Repertorios de comportamientos para esta competencia

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Coopera y trabaja bien con otras personas. La capacidad para actuar juntamente con otros en la consecución de tareas compartidas, tanto en el liderazgo del grupo como siendo un miembro más. Determinación para situar las necesidades del grupo por encima de los deseos personales.					
Acoge a los recién llegados al centro y les familiariza con las rutinas y procedimientos establecidos.					
Proporciona consejo con tacto a las familias, profesorado y alumnado.					
Media en las disputas que se dan entre profesores o grupos de profesores, relativas al uso de los espacios, al cumplimiento de las normas.					
Presenta los temas conflictivos con delicadeza y con determinación.					
La habilidad para entender los valores, las opiniones y las cualidades de los demás. La sensibilidad y habilidad para escuchar atentamente a los demás y para prestarles atención plena, sin interrumpir ni dominar la conversación.					
Preocupación por los otros: La capacidad de prestar apoyo a los demás en sus tareas y trabajos. Sensibilidad ante las preocupaciones y dificultades de los demás.					

ACTIVIDAD 8. MODELO PARA EL ANÁLISIS DE UN INCIDENTE CRÍTICO

Un incidente crítico representa normalmente una situación comprometida en la organización del centro y su análisis permite explorar las conductas del candidato. Es el relato de un suceso que representó una oportunidad de aprendizaje. A veces se puede complementar con la comparación de episodios similares y las respuestas que se dieron en cada momento.

La vida escolar presenta momentos sencillos y otros difíciles, que

ponen en cuestión muestra capacidad y hasta la capacidad de la institución para dar una respuesta razonable. Los incidentes críticos no son situaciones excepcionales, pero en ellas se manifiestan conductas fuera de lo ordinario, que sobrepasan las rutinas personales de respuesta. Puede ser que te sientas satisfecho con la reacción y con los resultados, o que no estés completamente satisfecho. Son situaciones de gran implicación, tanto cognitiva como emocional.

1. Descripción del episodio:

- Describe el incidente de modo breve
- Cuáles fueron los detonantes del incidente
- Se podría haber hecho algo previamente (especialmente para evitar efectos no deseados)
- ...

2. Impacto en la organización y en las personas:

- Efecto que tuvo en los alumnos
- Efecto en la comunidad educativa
- Efecto en el profesor o profesores protagonistas
- Efectos en la organización o en la imagen pública de la misma
- ...

3. Reflexiones y consecuencias:

- Lecciones aprendidas del incidente
- Qué se podía haber hecho de modo diferente
- Qué aprendió la dirección del centro
- Qué aprendió la organización en cuanto tal
- ...

ACTIVIDAD 9. GUÍA PARA HACER PREGUNTAS Y CONTENIDOS POSIBLES EN LA ENTREVISTA DE SELECCIÓN

Cómo preguntar:

- La batería de preguntas debe estar preparada de antemano. Deja poco margen para la improvisación.
- Las preguntas múltiples no sirven más que para poner en tensión al entrevistado, que dudará a la hora de establecer prioridades en la respuesta. Pregunta una cosa cada vez.
- Las preguntas abiertas permiten al entrevistado elaborar su punto de vista y matizar aspectos que de otra manera pasarían desapercibidos.
- Las preguntas cerradas pueden ser de utilidad únicamente cuando se busca información concreta de hechos.
- Evita las preguntas guiadas, en las que el entrevistado tiene que dar la respuesta que quiere quien se la formula.
- Las preguntas hipotéticas pueden servir para hablar de un tema cuando el entrevistado carece experiencia concreta.
- En el caso de que el entrevistado tenga experiencia, haz preguntas que reflejen conductas y comportamientos previos en situaciones de trabajo reales.
- Ningún entrevistador tiene derecho a hacer preguntas personales inapropiadas.
- La claridad y concisión de las preguntas es imprescindible.

Qué preguntar:

Concepto de sí mismos (cómo se ven)

Implica la consideración de las cualidades, valores, creencias, principios, motivos y experiencias que les hacen presentarse a la dirección:

- Momentos importantes en el camino a la dirección.
- Logros que esperan conseguir en el cargo.
- Creencias básicas acerca de la profesión a las que no están dispuestos a renunciar.
- Cualidades que aporta al puesto de director.

El entendimiento de la dirección (cómo ven la dirección)

Existen muchas maneras de ver y de entender la dirección:

- Motivaciones para querer ser director.
- Influencia de los directores con los que he trabajado en su visión de la tarea.
- Razones por las que piensas que eres la mejor opción para el centro.
- Qué supone tener éxito como director.

Conocimiento del contexto (cómo es el centro)
El trabajo no se puede separar del contexto en que se va a ejercer. Las necesidades y los retos que se le presentan a la escuela, colegio o instituto.

- Estrategias para obtener un diagnóstico ajustado y en profundidad.
- Intuiciones y certezas de las prioridades que hay que abordar.
- Primeros pasos en el establecimiento de relaciones con el profesorado, con el consejo escolar.

Áreas de conocimiento y comprensión propios de la dirección	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Planificación estratégica y desarrollo del centro					
2. Procesos de enseñanza y aprendizaje					
3. Dirección de equipos y personas					
4. Uso y gestión de los recursos					
5. Evaluación y rendimiento de cuentas					
6. …					

4. *BIBLIOGRAFÍA*

Campion, M.A. y otros (1997): "A Review of Structure in the Selection Interview". *Personnel Psychology*, vol. 50, 1997.
Campo, A. (1999): "El perfil profesional del asesor/a de formación: construcción desde la práctica". *Organización y Gestión Educativa*, nº 4. Madrid: Praxis-FEAE.
Campo, A. (2003): "Se busca director o directora (1)". *Organización y Gestión Educativa*, nº 2. Madrid: Praxis-FEAE.
DfEE (2000): *National Standards for Headteachers*. DfEE 0195/2000.
Eraut, M. (1994): *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.

Hay Mcber (2001): *Models of Excellence for School Leaders*. Report to the DfEE.
Lévy-Leboyer, C. (1997): *Gestión de competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
NASSP (2001): *21st Century School Administrator Skills. Self-Assessment for Instructional Leaders.* Virginia: NASSP.
NCSL (2001): *Headteacher Induction Programme. Handbook for Headteachers: Needs Assessment.* Nottingham: NCSL. (www.ncsl.org.uk).
Newman, F.; King, G.B. & Young, G.P. (2000): *Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools.* Ponencia en la reunión anual de la AERA.
Ojembarrena, R. (2000): *Estudio sobre la dirección en los centros públicos de la CAPV*. Bilbao: Consejo Escolar de Euskadi.
Rychen, D.S. & Salganik L.H. (2002): *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrede y Huber.
Salgado, J.F. y Moscoso, S. (2001): *Entrevista conductual estructurada de selección de personal.* Madrid: Pirámide.
Spencer, L.M. y Spencer, S. M. (1993)*: Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: Wiley.

Conocimiento personal

Alejandro Campo

1. *INTRODUCCIÓN*

"Todos quieren cambiar el mundo. Casi nadie piensa en cambiarse a sí mismo"
León Tolstoy
"Tú eres tu mejor estudio de casos"

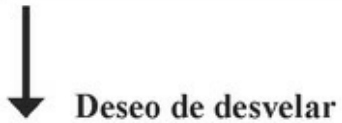
Quien quiere dirigir una institución educativa, e intervenir en ella a través de las demás personas, lo primero que tiene que hacer es aprender a dirigirse a sí mismo. Desarrollo personal y profesional son difícilmente separables, y ambos se activan a través del conocimiento y de la imagen personal ajustada, así como de la acción planificada mediante experiencias diversas de aprendizaje.

La intención de las herramientas es fomentar el desarrollo de personas emocionalmente inteligentes en las direcciones escolares. Quizá a alguno se le antoje limitada la perspectiva, pero los grupos y las organizaciones inteligentes se componen de personas inteligentes relacionándose de modo inteligente. Por ello, proponemos en este capítulo tres herramientas, esperando que os sean de utilidad. De esta forma, las actividades correspondientes a los números 10, 11 y 12, tratan de activar un mejor conocimiento personal y profesional con ejercicios que fomentan la reflexión sobre la propia persona y sobre la práctica profesional. Además, en el siguiente capítulo, les ofreceremos tres actividades que plantean un plan de desarrollo, así como algunas acciones de indudable impacto.

Todo conjunto de herramientas tiene un contenido práctico o aplicativo que, adecuadas a cada contexto, se puede llevar a cabo. Así, la herramienta práctica va normalmente acompañada de una presentación, de la explicación de su uso y de una valoración.

2. *LA VENTANA DE JOHARI*

	Conocido por mí	Desconocido por mí
Conocido por otro/a	1 ABIERTO	2 CIEGO
Desconocido por otro/a	OCULTO 3	DESCONOCIDO 4



Apertura al comentario (*feedback*)

La ventana de Johari es un modelo descriptivo sencillo, y una herramienta útil para ilustrar y mejorar el conocimiento de uno mismo y la comprensión mutua entre las personas de un grupo o de una organización. Ésta quizá sea la razón de su éxito. Desarrollada por Joseph Luft y Harry Ingham, ambos psicólogos americanos, es uno de los modelos más útiles para describir el proceso de interacción humana. Data de los años 50 y se desarrolló en la investigación de la dinámica de grupos.

En la actualidad, es de especial relevancia en el campo de la inteligencia emocional, en el desarrollo de los grupos de trabajo y en los procesos de crecimiento personal y profesional. El modelo de la ventana de Johari también se contempla como un modelo de apertura/*feedback* en el conocimiento de uno mismo. Además, otros lo valoran como herramienta de procesamiento de la información. Con él se representa la información –sentimientos, experiencias, percepciones, actitudes, destrezas, intenciones, motivación, etc.– de una persona en su entorno cercano (amistades, trabajo...), desde cuatro perspectivas que veremos a continuación. "*Self*" en el modelo significa uno mismo, es decir, la persona sujeta al análisis, y "*others*" se refiere a las otras personas del grupo.

La propuesta de análisis va dirigida a todas las personas que ejercen

alguna responsabilidad directiva en los centros escolares, en sentido amplio. Dado que entendemos la dirección no como un rol, sino como una función extendida a lo largo y ancho de la institución escolar y a la que muchas personas contribuyen, ya sea como coordinador de un ciclo, como jefa de un seminario, como jefe de estudios o como directora del centro.

Entendemos que su uso, con las adaptaciones pertinentes a cada contexto, puede ser amplio y, por ello, hemos organizado su exposición de la siguiente manera:

Descripción y explicación del modelo

Cuestionario para situamos en la ventana de Johari

Claves para dar *feedback* de calidad

Cómo escuchar *feedback* con eficacia

2.1. *Descripción y explicación del modelo*

Hay numerosas versiones de la ventana de Johari en circulación. Esta es una más, deudora de todas las anteriores. En la bibliografía de este capítulo se reconocen las fuentes utilizadas.

La ventana de Johari consta de cuatro paños, zonas, áreas o cuadrantes. Cada una de estas zonas contiene y representa la información –ideas, sentimientos, percepciones, etc.– conocidas acerca de la persona, en la medida en que éstas son conocidas o desconocidas por la persona y son conocidas o desconocidas por los restantes miembros del grupo.

	Conocido por mí	Desconocido por mí
Conocido por otro/a	1 ABIERTO	2 CIEGO
Desconocido por otro/a	3 OCULTO	4 DESCONOCIDO

De esta forma, una ventana con cuatro paños divide la conciencia personal en cuatro espacios diferentes, representados por los cuatro cuadrantes: ABIERTO, CIEGO, OCULTO, DESCONOCIDO. Las líneas que separan los paños pueden desplazarse de acuerdo al progreso en la interacción. Cada persona tiene su propia ventana.

1. El cuadrante **ABIERTO** representa el conocimiento de una persona, compartido por ella y por los que le rodean. Puede incluir información sobre hechos y también sentimientos, motivos, comportamientos, necesidades, deseos... En fin, cualquier información que describa quién soy yo. En un primer momento, el tamaño es reducido, pero poco a poco la línea se desplaza hacia abajo y hacia la derecha, situando mayor información en el cuadrante. En los grupos se debe aspirar a desarrollar este área abierta porque, cuando trabajamos en ella, logramos una mayor y más productividad. Es este área abierta el espacio donde se establece una comunicación y cooperación positiva, sin distracciones, desconfianzas, confusiones, desacuerdos y conflictos.

Los miembros más antiguos del grupo tienen áreas abiertas más extensas que los recién llegados. Así, quienes se incorporan a un grupo empiezan con una limitada área abierta, porque se comparte poco conocimiento. Se puede ganar espacio horizontalmente del área ciega,

buscando y escuchando atentamente información relevante proveniente de los otros miembros del grupo. Este proceso se denomina *"búsqueda de feedback"*. El tamaño del área abierta se puede aumentar también verticalmente, ganando espacio al área oculta por medio de las manifestaciones de información personal relevante –sentimientos, percepciones, valores, actitudes...– del nuevo miembro del grupo hacia los restantes.

Los coordinadores de todo grupo pueden ejercer un papel importante, facilitando tanto el *feedback*, como la apertura entre los miembros de un grupo. Siempre ha sido productiva y gratificante una atmósfera abierta, positiva y constructiva. La comunicación abierta y eficaz y el compartir conocimiento sigue siendo uno de los activos más importantes de todo centro escolar.

2. El cuadrante **CIEGO** representa lo que es conocido de una persona por el resto de los miembros del grupo, de lo cual el interesado no es consciente. Buscando y solicitando *feedback* de otros se reduce esta área y se aumenta el área abierta, incrementando el propio conocimiento y la conciencia.

El área ciega no es eficaz ni para personas individualmente ni para grupos. Puede que sea por ignorancia y desconocimiento de uno mismo –ideas, prejuicios, valores, actitudes...–, pero también por ignorancia de lo que sucede a nuestro alrededor, ya sea porque no nos enteramos o porque alguien nos oculta información.

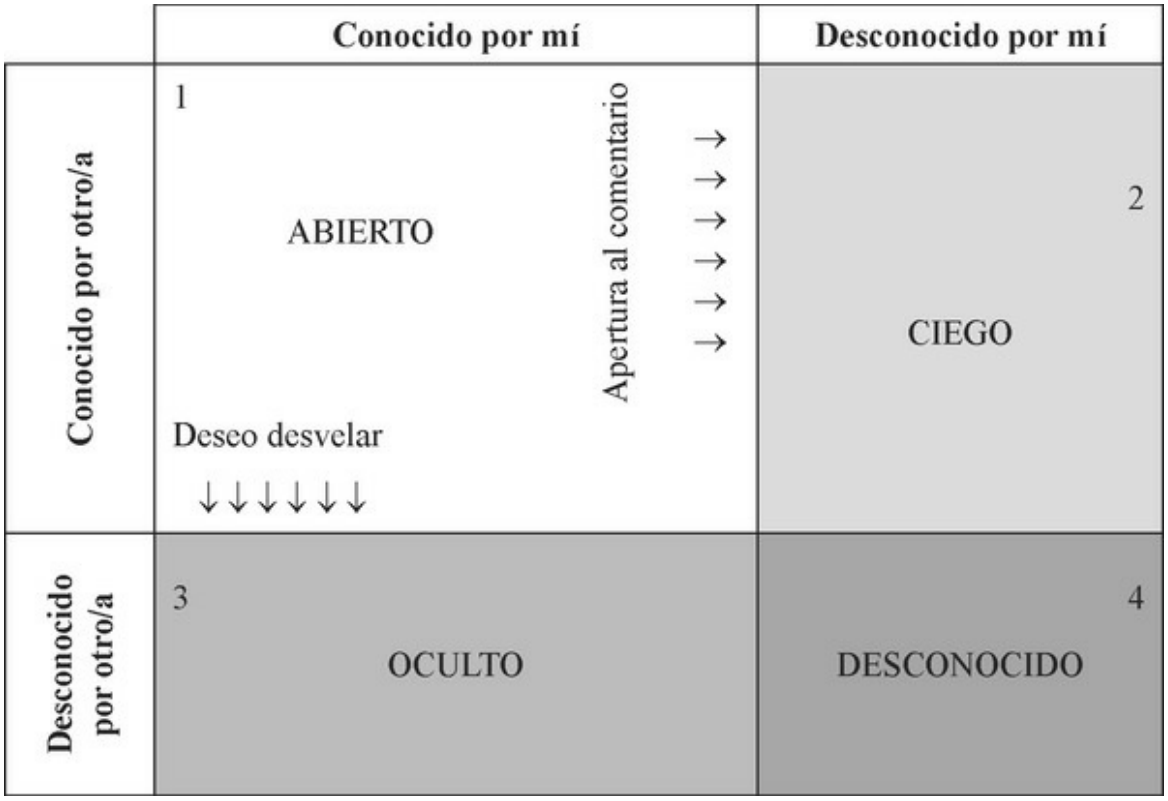
Los directivos y coordinadores de los centros pueden promover una cultura abierta, donde se dé información valiosa a las personas sobre su actuación profesional y donde se favorezca la introspección y la práctica reflexiva. De esta forma, la dirección de los centros se mueve en un equilibrio inestable entre propiciar un auténtico rendimiento de cuentas de los profesionales y favorecer el crecimiento profesional de los mismos. Tras la ventana de Johari, proponemos una herramienta estructurada de *feedback* –la evaluación 360º–, así como algunas estrategias de introspección y reflexión sobre la práctica, corno el diario personal en su versión clásica o en la más moderna de los blogs o bitácoras.

3. El cuadrante **OCULTO** representa lo que una persona conoce de sí

mismo y los demás ignoran. El área oculta incluye sentimientos, temores, intenciones confesables e inconfesables, secretos, etc. Es decir, todo aquello que una persona conoce, pero decide no revelar, cualquiera que sea la razón. Es natural que las personas se reserven informaciones del ámbito privado y personal que, a veces, no tienen nada que ver con el trabajo. De todos modos, mucha de la información oculta no es del ámbito personal y tiene que ver con la eficacia en el trabajo y, en consecuencia, estaría mejor en la zona abierta.

Los sentimientos y la información oculta relevante se trasladan al área abierta mediante el proceso de manifestación o apertura a los demás. El incremento del área abierta permite un mejor entendimiento, mayor cooperación y confianza; a la vez que reduce la confusión, los malentendidos y la comunicación pobre que hipotecan la efectividad de de trabajo.

La cultura organizativa y la atmósfera de trabajo tienen una gran importancia en la apertura a los demás. Muchas personas temen el juicio de los otros y la propia vulnerabilidad les lleva a retener información considerada sensible. Al respecto, todo el mundo debe elegir un ritmo y una profundidad de apertura con los que se encuentre cómodo. De esta forma, la cantidad de información se dosifica dependiendo de la relación que se tiene con las otras personas y el nivel de confianza mutuo.



4. El cuadrante **DESCONOCIDO** representa aquello –sentimientos, destrezas latentes, experiencias, entre otros– que ni la persona en cuestión ni los otros miembros del grupo conocen. En este sentido, nuevas situaciones pueden activar nueva conciencia y desarrollo personal.

En los grupos suelen ser significativas las siguientes: una destreza o conocimiento que pasa inadvertido por ser minusvalorado o por falta de oportunidad para su ejercicio, una habilidad o cualidad que alguien posee pero que no lo sabe, un temor o aversión no consciente, una enfermedad desconocida, sentimientos reprimidos o subconscientes, comportamiento o actitudes condicionadas desde la infancia.

Los procesos de descubrimiento pasan por la introspección y por la observación de los demás y, a veces, por el descubrimiento colectivo en actividades de desarrollo o en sesiones de formación. Lo que sucede con el nuevo tesoro descubierto, si va al área abierta, oculta o ciega, depende de la persona y del descubrimiento, especialmente si es resultado del *feedback* o de la manifestación propia.

En los centros escolares, los directivos pueden fomentar espacios de descubrimiento de nuevos talentos y destrezas útiles para las tareas de aprendizaje y enseñanza, así como de rémoras existentes en forma

de actitudes y conductas disfuncionales. En estos contextos no se deben abordar asuntos personales de naturaleza clínica, que tengan origen en una experiencia traumática. Para estos casos, existen foros más efectivos y en los que se garantizan una mayor privacidad.

2.2. *Cuestionario sobre la ventana de Johari* [(1)] *(actividad 10)*

2.2.1. *Finalidad*

El cuestionario permite conocer la configuración personal de las distintas zonas de la ventana de Johari y reflexionar sobre nuestra disposición a profundizar en el propio conocimiento, tanto mediante la reflexión sobre la propia práctica, como aceptando información valiosa sobre nuestra actuación profesional. No tenemos constancia sobre estudios que garanticen su validez y fiabilidad, aunque conocemos su amplia utilización en ámbitos profesionales.

2.2.2. *Instrucciones*

Lee detenidamente cada uno de los ítems numerados y sus correspondientes afirmaciones, A y B.

Asigna un valor a las afirmaciones A y B con los siguientes criterios:

La puntuación máxima que se puede asignar a ambas afirmaciones conjuntamente tiene que ser 5. Las posibilidades son 5/0; 4/1; 3/2; 2/3; 1/4; 0/5.

Si la afirmación A te parece la conducta que tú seguirías, dale 5 puntos y 0 a la afirmación B.

Si A no es completamente satisfactoria, pero sigue siendo mejor que B, dale 4 o 3 puntos y 1 o 2 a la afirmación B.

Se B es la afirmación más certera, dale 5 puntos y 0 a la A. Y así sucesivamente.

(NB/ Se evita la doble formulación de género por resultar pesada y en algunos ítems se opta por el género masculino y en otros por el femenino. Que cada persona se sitúe en el ítem de acuerdo a su perspectiva personal).

2.2.3. *Cuestionario*

1. Si una compañera tuviese un conflicto personal con una amiga común con la que le interesa mantener una buena relación,

____ **A** Le diría que ella tiene alguna responsabilidad en la situación y que la otra persona está afectada por la misma.

____ **B** No me implicaría porque quiero mantener la amistad con ambas, cosa poco probable si me inmiscuyo.

2. Si tengo una fuerte discusión con un compañero y éste se muestra incómodo conmigo a partir de entonces,

____ **A** Evitaría poner las cosas peor intentando aclarar su comportamiento y dejaría las cosas como están.

____ **B** Abordaría el tema, preguntándole, si la discusión ha afectado de alguna manera nuestra relación.

3. Si una compañera empieza a evitarme y a actuar conmigo de manera distante y retraída,

____ **A** Le haría evidente su comportamiento y le preguntaría por las razones del mismo.

____ **B** Le seguiría la corriente y mantendría con ella contactos breves y distantes, porque parece ser que eso es lo que quiere.

4. Si hablando con dos amigos, uno de ellos desvela un problema mío personal desconocido para el otro,

____ **A** Cambiaría de tema y le indicaría a mi amigo que hiciese lo mismo.

____ **B** Le informaría brevemente del asunto y le diría que ya lo hablaríamos más adelante con calma.

5. Si una amiga me dijese que, en su opinión, me comporto socialmente con menos eficacia de la que soy capaz,

____ **A** Le pediría que me dijese lo que ha observado y qué cambios me sugiere.

____ **B** Me sentaría mal su crítica y le explicaría por qué me comporto como lo hago.

6. Si un compañero aspira a un puesto para el que pienso que no está preparado y es asignado al mismo por nuestro director,

____ **A** No mencionaría mis reservas ni a él ni al director y dejaría que desempeñase el puesto a su manera.

____ **B** Les comunicaría mi opinión, tanto al director como al interesado, y dejaría en sus manos la decisión.

7. Si uno de los amigos comunes se comporta de modo injusto con los demás y nadie lo comenta,

____ **A** Preguntaría a los demás y confirmaría si mi percepción es acertada.

____ **B** No diría nada y esperaría a que otro sacase el asunto.

8. Si estando preocupada por un asunto personal, me dicen que estoy irritable y que salto por nada,

____ **A** Les diría que no se preocupen, que pasaré así un tiempo y que prefiero que me dejen a mi aire.

____ **B** Escucharía sus quejas, pero no intentaría justificar mi conducta.

9. Si corre un rumor desagradable sobre una compañera a quien positivamente sé que le va a molestar y me pregunta,

____ **A** Le diría que no sé nada y que en todo caso nadie se creería una cosa así.

____ **B** Le diría con exactitud lo que he oído, cuándo lo he oído y de quién lo he oído.

10. Si una compañera señala que tengo un conflicto personal con un amigo a quien aprecio,

____ **A** Consideraría que su comentario está fuera de lugar y le diría que no quiero hablar del asunto.

____ **B** Hablaría abiertamente con ella para saber cómo afecta el asunto a mi comportamiento.

11. Mi relación con un compañero se ha agriado por las discusiones sobre algo importante para ambos,

____ **A** Soy cauto en mis conversaciones y evito el asunto.

____ **B** Reconozco los problemas de nuestra relación y sugiero hablar hasta resolverlo.

12. Cuando en una charla con una compañera sobre sus problemas y su conducta, ella plantea hablar también de los míos,

____ **A** Intentaría zafarme con cualquier excusa.

____ **B** Agradecería la oportunidad de hablar sobre mí y solicitaría sus comentarios.

13. Cuando un compañero manifiesta su enfado (justificado desde mi punto de vista) hacia otra persona por su descortesía,

____ **A** Le escucho y manifiesto mi propio enfado.

____ **B** Le escucho pero me callo, por si acaso más tarde va con el cuento a esa otra persona.

14. Si sospecho que se me está calumniando y que un amigo lo sabe,

____ **A** Evito mencionar el asunto y espero a que me lo cuente si así lo estima conveniente.

____ **B** Me arriesgo a ponerle en un aprieto y le pregunto directamente.

15. Cuando observo que un compañero perjudica a los demás con su comportamiento,

____ **A** Le digo directamente lo que observo y mis reacciones ante ello.

____ **B** Me guardo la opinión para mí y no me meto en asuntos ajenos.

16. Cuando en una charla con colegas, uno menciona inadvertidamente un problema personal que me afecta, pero del que no sé nada,

____ **A** Les presiono para que me den información y su opinión.

____ **B** Dejo en sus manos el que me lo cuenten, aceptando un cambio de tema si así lo desean.

17. Cuando alguien que pasa por una mala racha, se irrita conmigo y con otros sin razón justificada,

____ **A** Le trato con guante de seda durante un tiempo, pensando que tiene problemas que no son de mi incumbencia.

____ **B** Trato de hablar con él y le señalo que su comportamiento afecta a los demás.

18. Cuando empiezan a disgustarme ciertos hábitos de una compañera de modo que está dañando nuestra relación,

____ **A** No se lo digo directamente, pero le hago conocer de mis sentimientos ignorándola cada vez que tiene conductas desagradables.

____ **B** Le manifiesto mis sentimientos abiertamente, de modo que nuestra amistad pueda seguir adelante de modo cómodo y agradable.

19. Cuando discuto los comportamientos sociales con uno de mis amigos más sensible

____ **A** Evito hablar de sus faltas y errores para no herir sus sentimientos.

____ **B** Me centro en sus errores para que mejore sus destrezas

interpersonales.

20. Sabiendo que estoy propuesto para un puesto de importancia en la empresa, y que la actitud de mis colegas hacia mí se ha vuelto bastante negativa,

____ A Discutiría mis limitaciones con ellos para poder mejorar.

____ B Intentaría descubrir mis limitaciones por mi mismo para mejorar.

2.3. *Resultados del cuestionario sobre la ventana de Johari*

2.3.1. *Cálculo de las puntuaciones*

Anota ciertos valores de las preguntas de tu cuestionario en los espacios correspondientes.

Suma los valores de cada columna y anota el total.

Solicita *feedback*	**Deseo de apertura / Da *feedback***
2B_____ 3A_____ 5A_____ 7A_____ 8B_____ 10B_____ 12B_____ 14B_____ 16A_____ 20A_____	1A_____ 4B_____ 6B_____ 9B_____ 11B_____ 13A_____ 15A_____ 17B_____ 18B_____ 19B_____
Total:_____	Total:_____

2.3.2. *Sitúa en la gráfica tus puntuaciones*

En el eje de las X del gráfico marca tu puntuación de "Solicita *feedback*". Luego dibuja una línea vertical hasta llegar abajo.

En el eje de las Y marca tu puntuación "Deseo de apertura / Da *feedback*". Luego traza una línea horizontal hasta llegar a la derecha.

Marca los cuadrantes resultantes de acuerdo a la siguiente clave:

ABIERTO	**CIEGO**
OCULTO	**DESCONOCIDO**

											Solicita *feedback*
	0	**5**	**10**	**15**	**20**	**25**	**30**	**35**	**40**	**45**	**50**
	5										
	10										
	15										

Deseo de apertura/ Da*feedback*	**20**										
	25										
	30										
	35										
	40										
	45										
	50										

2.4. *Claves para dar feedback de calidad (actividad 11)*

La mayoría de la gente quiere hacerlo bien en su trabajo. Quieren que se reconozcan sus logros y aprender a ser más eficaces. Todo el mundo quiere saber cómo hace su trabajo profesional. Los profesionales demandan *feedback* objetivo, honesto y justo.

Sorprendentemente, algo tan sencillo es prácticamente inexistente en el sistema educativo. No con los alumnos, por cierto, que reciben frecuentes valoraciones de su trabajo que, a veces, les permiten reorientar sus estrategias de aprendizaje. Los profesionales no reciben ningún tipo de realimentación en toda su vida profesional.

El *feedback* es una comunicación de información valiosa de otras personas que presenta datos sobre lo que observan y sienten en relación con la actuación profesional del evaluado. Esta persona gana una nueva perspectiva sobre su trabajo y decide qué hacer con este nuevo conocimiento. Las percepciones son datos importantes, pero no son la realidad. La suma de percepciones subjetivas incorpora una mayor objetividad.

Para que el *feedback* cumpla su objetivo, debe presentarse de modo que el que lo recibe no se sienta amenazado o atacado por la información, de acuerdo a las siguientes pautas:

1. El*feedback*debe ir dirigido al comportamiento y no a la persona. La información acerca de lo que la persona hace, ayuda a elegir comportamientos alternativos. La evaluación referida a las características o cualidades personales normalmente dispara el "ponerse a la defensiva". (Ej.: *"Llegaste unos 10 minutos tarde un 30% de los días de trabajo"* versus *"Eres un irresponsable"*).

2. Utiliza frases en primera persona para hacer saber lo que percibes, experimentas o sientes. Evita *"nosotros...", "la mayoría de la gente..."* Cuando dices: *"Me enfado cuando tú..."* estás promoviendo el diálogo. Mientras que si dices: *"Me enfadas con tu..."* es fácil que se

promueva más conflicto y menos comunicación.

3. Presta atención a lo que se dijo o se hizo y no a las justificaciones. El *feedback* que se refiere al qué, cómo y cuándo se basa en sucesos observables. Mientras que las opiniones o juicios sobre los motivos de los demás se basan en interpretaciones de lo ocurrido.

4. Intenta que el*feedback*sea descriptivo y no evaluativo. Cuando ofreces una descripción objetiva de lo que ha ocurrido y de tus reacciones, permites que quien lo recibe use la información como crea apropiado. Los juicios de valor se basan en tus valores.

5. Promueve*feedback*específico. Debe hacer referencia a una acción, a un momento y a un espacio. Es más útil decir: *"Me di cuenta que entraste en la sala dos veces mientras yo estaba dando la charla"* que *"Siempre estás interrumpiendo".*

6. Comparte información más que consejos. Dar consejos impide que la persona elija su comportamiento al igual que la responsabilidad sobre las acciones futuras.

7. Busca el momento adecuado. Ambas partes deben recordar los hechos a los que se hace referencia.

8. Comprueba que el que recibe el*feedback*lo ha entendido. La repetición o la paráfrasis son buen mecanismo para evitar equívocos o malinterpretaciones.

9. No des únicamente*feedback*negativo. Aprovecha para resaltar los aspectos positivos del comportamiento de la persona. El desequilibrio tiene que ser en dirección positiva.

10. Sugiere qué quieres que se haga de modo diferente. Manifiesta la conducta exacta que te gustaría. La otra persona es libre para aceptar, declinar o hacer una contrapropuesta. No se puede cambiar a los demás, son ellos lo que tienen que cambiar por sí mismos. El *feedback* únicamente les hace conscientes de cómo su comportamiento afecta a los demás.

2.5. *Escuchar el feedback con eficacia (actividad 12)*

Toda crítica honesta supone un regalo en el trabajo profesional y la mayoría de la gente tiende a aceptarlo aunque no sea con agrado en el primer momento. En un principio ante una información que nos

desagrada reaccionamos con sorpresa, seguida de enfado, para acabar en el rechazo o en la negación.
El rechazo se transforma muchas veces en aceptación una vez que hemos tenido tiempo de sosegar nuestras emociones. El *feedback* es una oportunidad de tener un mejor conocimiento de nuestra actuación profesional y si queremos aprovecharla deberíamos seguir las siguientes pautas:
1. **Párate a pensar.** Tómate el tiempo suficiente para precisar qué significado tiene la nueva información para ti.
2. **Dialoga con quien te da la información.** Es una parte importante del proceso, porque el *feedback* es una parte en la construcción de relaciones sanas. La disposición a incorporar las opiniones de los demás y a hacer cambios mejora el respeto y la confianza. Escucha con interés utilizando las siguientes estrategias:

***Paráfrasis.** Repite los mensajes con tus propias palabras.

***Resumen.** Repite de modo breve la información para confirmar que compartes el contenido.

***Preguntas abiertas.** Las preguntas abiertas empiezan normalmente con qué, quién, cuándo, dónde y no se responden con un sí o un no. Necesitan una cierta elaboración. Este tipo de preguntas denota tu interés por profundizar en los temas, ideas y razonamientos de quien te provee de información.

***El silencio.** Espera un tiempo antes de responder. El silencio no debe ser embarazoso. El silencio nos permite asimilar la información y es un elemento esencial en el diálogo productivo.

3. **Escucha para entender.** No pienses en tu repuesta y evita el prejuicio y la contrarréplica.
4. **No leas la mente.** Mucha de la ansiedad que sufrimos proviene de lo que suponemos y no de lo que la gente dice.
5. **Evita posturas defensivas.** En toda crítica admite la posibilidad de algo de verdad. Esto te permitirá recibir la crítica sin ansiedad. Siempre te queda la última palabra en relación a lo que vas a hacer a continuación.

6. **Si estás equivocado, admítelo.** El aceptar un error como error, te permite mirar hacia delante. No te excedas en la disculpa y considéralo como otra experiencia de aprendizaje.
7. **Considera los cambios a los que te comprometes.** Dependen de ti las decisiones de actuación. Elige pocos, de interés para ti y con impacto.

3. *EN LA GALERÍA DE LOS ESPEJOS: LA EVALUACIÓN 360º*

"No hay mejor regalo que una opinión honesta sobre tu trabajo"

3.1. *Evaluación y desarrollo personal y profesional*

La evaluación implica la recogida sistemática de información que cualifique la toma de decisiones. La tarea principal consiste en decidir qué información es necesaria y cómo se puede recoger, puesto que existe el convencimiento generalizado de que la toma de decisiones basada en una información rigurosa supera con creces a aquella que se hace con limitado conocimiento de la situación.

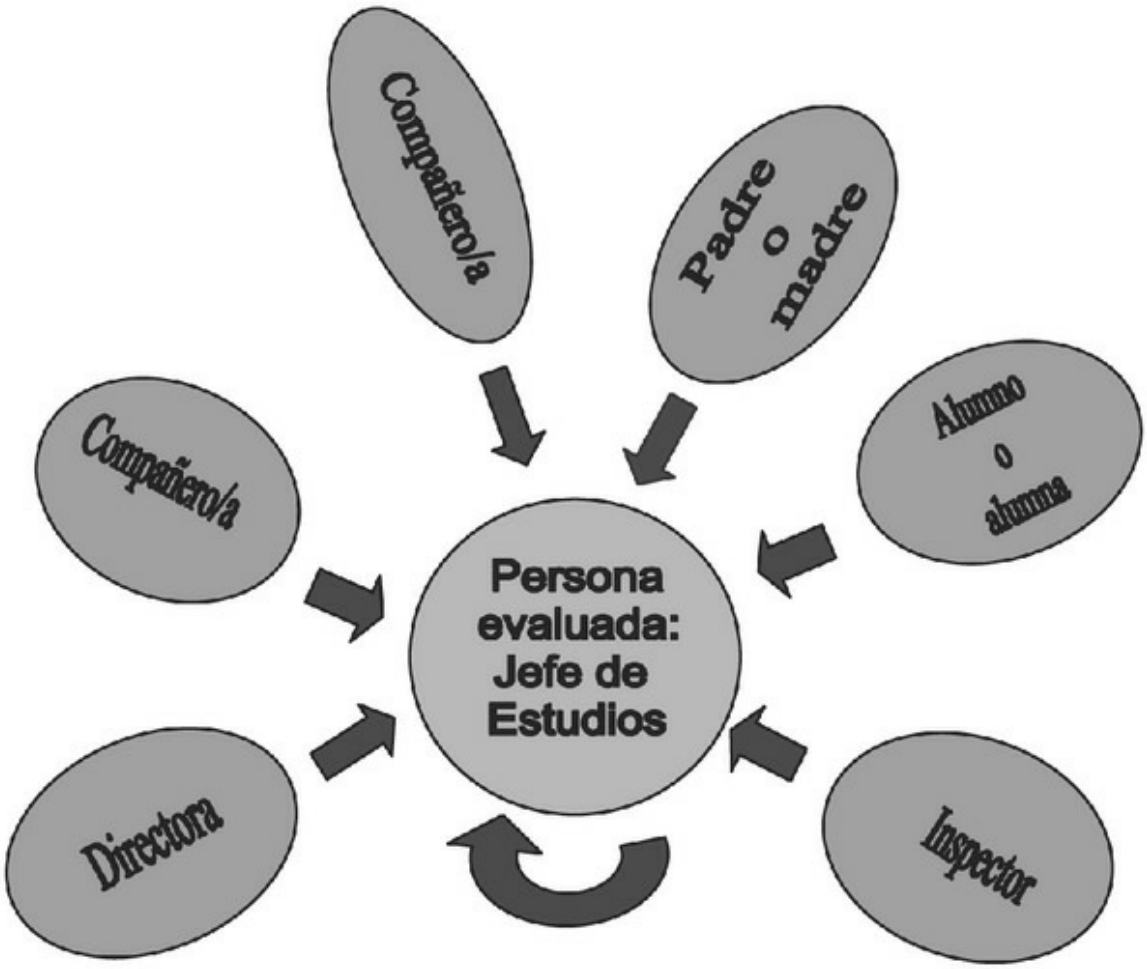
La información ayuda a la organización escolar a ser más inteligente, a resolver sus problemas con mayor eficacia y satisfacción. Además, la competencia individual se multiplica en un contexto social que permite y estimula que las personas aprendan unas de otras y que propicia la interacción inteligente de los profesionales, desarrollando la inteligencia colectiva. De esta forma, las escuelas se convierten en organizaciones inteligentes, a través de la generación y uso de nuevos conocimientos. Las buenas herramientas nos ayudan en este propósito. Las escuelas que aprenden se caracterizan por contar con un amplio repertorio de herramientas sencillas de evaluación, por saber seleccionar las más pertinentes en cada momento y por hacer un uso adecuado de las mismas.

En un primer momento, puede ser de interés contar con herramientas genéricas que nos indiquen el estado general de salud de nuestro centro escolar. A partir de ahí, quizá se requieran diagnósticos más específicos, que se logran con diseños evaluativos referidos a aspectos parciales de la realidad. Uno de ellos es el que determina la competencia y la actuación profesional de los directivos escolares, vinculado al crecimiento de los mismos y a la articulación de

oportunidades de aprendizaje para ellos. En el ámbito educativo, no se ha prestado mucha importancia a las direcciones de los centros y, en consonancia, tampoco a su selección, al desempeño profesional y a su desarrollo. En otras latitudes, y otras actividades productivas y de servicio, es habitual el uso de los centros de evaluación y desarrollo, los cuestionarios a los trabajadores sobre sus directivos, la evaluación sistemática de la actuación profesional de los directivos y las intervenciones formativas para el desarrollo de su carrera profesional. La herramienta que proponemos viene a llenar un hueco en este campo.

3.2. *La evaluación 360º*

En el mundo empresarial se han generalizado los inventarios de evaluación 360º. Llamados así porque la información que se recoge rodea literalmente al sujeto evaluado e incluye, al menos, las percepciones del superior inmediato, de los colegas con los que trabaja y de los usuarios del servicio proporcionado. Se usan con frecuencia en los procesos de selección, en los programas de formación y en las intervenciones de desarrollo profesional. Estas herramientas de evaluación proporcionan, mediante la comparación de la propia percepción con la de los demás, un resumen completo de los puntos fuertes y de las áreas de mejora, basado en las destrezas específicas, las habilidades personales y las competencias requeridas para el cargo en cuestión.



La generalización de estas herramientas con diferentes propósitos, su popularidad y la amplia comercialización, no deben hacernos olvidar unas cuantas cautelas, tanto en la elaboración del instrumento de evaluación como en su aplicación. La primera es referente a la validez del auto-informe o de los informes de las otras personas implicadas. Se pueden esperar discrepancias en las percepciones entre las respuestas de la persona evaluada y del resto de personas que proporcionan *feedback*. También suele ser habitual que los evaluados sean más condescendientes en su juicio sobre las propias actitudes, destrezas y la actuación profesional. En particular, puede bloquear el desarrollo de ciertas personas con una limitada autoconciencia y con una autoevaluación irreal, por optimista. En otros casos, se puede malinterpretar el *feedback* negativo, o negarlo directamente, porque implica hacer cambios en determinados comportamientos.

En segundo lugar está la cuestión de las fuentes del *feedback*. ¿Quiénes, cuántos y en qué proporción deben contribuir con

apreciación y juicio de valor? Se deben analizar con cuidado las fuentes de información antes de decidir el uso de la evaluación 360º. Sin olvidar que el fin perseguido es lograr el *feedback* más objetivo, completo y preciso posible. Si la persona evaluada no tiene confianza en quienes aportan la información, restará valor a las percepciones y observaciones de los demás. En tercer lugar está el contenido objeto de valoración y medición. Se puede optar por elaborar un inventario específico o elegir el más apropiado de los existentes en el mercado. En el caso de que se use como herramienta diagnóstico, será interesante considerar los conocimientos específicos, las destrezas y las actitudes, así como los comportamientos que los demuestran en el puesto de trabajo. Se pueden basar en el análisis del puesto de trabajo, en las competencias requeridas para un desempeño óptimo o en las etapas de desarrollo y crecimiento profesional. Independientemente de la elección, se debe uno asegurar de que las distintas escalas miden aquello que dicen medir.

En cuarto lugar deben considerarse los procedimientos de puntuación. ¿Con quién se debe comparar al evaluado? Consigo mismo (puntuación de progreso) o con la norma de su grupo (puntuación normativa). Sin lugar a duda, el uso de la evaluación 360º es más efectivo cuando se administra el cuestionario sobre la actuación de la misma persona en dos momentos consecutivos, como mínimo. Así se pueden seguir determinados comportamientos en el transcurso del tiempo. En el caso de la puntuación normativa, se suelen seguir tres tipos de norma: norma general del puesto de trabajo, norma específica de la empresa y norma basada en la competencia. Y por último, sin entrar en consideraciones sobre la confidencialidad de la información y cómo organizar los resultados del *feedback*, se plantea el tema de la validez y de la fiabilidad de los inventarios. Conviene no olvidar que hay distintos tipos de validez y fiabilidad. Cada uno nos dice cosas diferentes acerca da la utilidad y de la capacidad del instrumento.

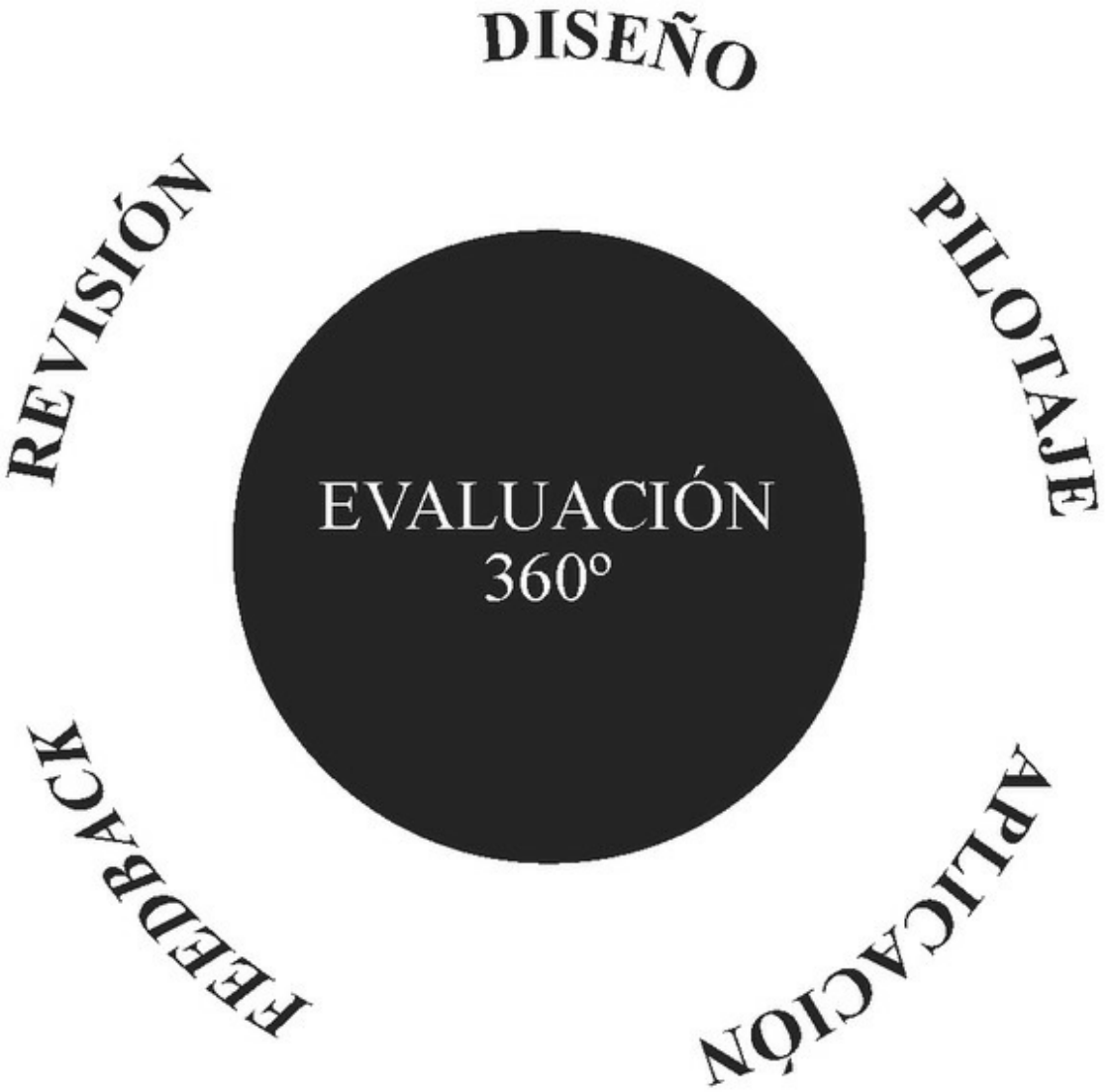
En definitiva, los instrumentos de evaluación 360º se convierten en una poderosa herramienta para el desarrollo profesional y el cambio organizacional. Utilizados adecuadamente, permiten a los directivos la

oportunidad de comparar sus percepciones sobre la propias destrezas, actitudes y conocimientos, con las percepciones de los que están a su alrededor, de una manera objetiva y honesta. Como ejemplificación de la herramienta, vamos a utilizar en esta obra dos tipos de cuestionario: el de *Destrezas interpersonales* (Programa de formación para la acreditación de directivos de Escocia – Universidad de Edimburgo) y de*Competencias directivas* (Programa de formación de Equipos Directivos del País Vasco – Alejandro Campo).

3.3. *Proceso de aplicación de la evaluación 360°*

3.3.1. *¿Qué es el cuestionario Feedback 360°?*

El cuestionario *Feedback* 360° es una herramienta usada por numerosas organizaciones para recoger información de distintos puntos de vista sobre la actuación de sus directivos. La técnica se llama "360 grados" porque la información se recoge de todas las instancias con información y conocimiento relevante para proporcionar un dibujo equilibrado y completo de la persona en cuestión y de su actuación profesional. En los programas de formación y desarrollo profesional se utiliza el *Feedback* 360º para valorar las destrezas directivas de los ejecutivos en ejercicio. Se trata de una oportunidad excelente para recibir información valiosa de las personas implicadas de modo directo en tu trabajo. En este caso, el *feedback* se organiza mediante un cuestionario, que se basa en las destrezas profesionales establecidas como estándar para los directivos escolares.



3.3.2. *Modo de utilización*

Es conveniente que el cuestionario sea contestado al menos por cinco personas que estén en contacto directo con la actuación del directivo a evaluar. Entre ellos, es preferible que haya una mezcla adecuada de superiores jerárquicos, personas con el mismo nivel de responsabilidad y personas coordinadas (profesores y personal administrativo). También es oportuno contar con la percepción de las familias y del alumnado en aquellos contextos que así lo requieran. Por ejemplo, si es el jefe de estudios de un centro de Secundaria, debe contar con la percepción del director/a y de algún otro miembro del equipo directivo, de uno o dos jefes de Departamento o Seminario, de un miembro del personal administrativo, etc.

3.3.3. *Pasos a dar*

Selecciona al personal adecuado y solicita su implicación en el proceso. Explícales las cuestiones de confidencialidad y uso ético de la información. Garantiza al menos la contestación de cinco personas.
Proporciónales el cuestionario que tienen que completar con las instrucciones. Presenta la lista de personas que lo van a rellenar y las razones de su elección.
Fija un plazo de entrega y permite su cumplimentación de modo anónimo.
Recoge los cuestionarios, tabula los resultados y reflexiona sobre su significado.
Distribución del cuestionario *Feedback* 360°

Nombre: Centro escolar:

Número de cuestionarios repartidos	
Director/a	
Profesorado	
Personal de apoyo	
Otros	
Otras personas con interés en tu actividad profesional	

Distribución de los cuestionarios

	Nombre	Estatus / Posición	Cargo en relación con tu trabajo
1			
2			
3			
4			
5			
…			

3.4. *Cuestionario Feedback 360° (actividades 13 y 14)*

El cuestionario propuesto a continuación ha sido elaborado por la Universidad de Edimburgo para el programa de formación de los directivos escolares, conducente a la acreditación profesional (Scottish Qualification for Headship).

Instrucciones para los que contestan:

- El *Feedback* 360º es una técnica útil en muchas organizaciones para conocer la actuación de sus directivos.
- Los profesionales en el ejercicio de la dirección necesitan información honesta sobre sus destrezas interpersonales para poder desarrollarlas.
- La información que tú les proporcionas les sirve para conocer sus puntos fuertes y para establecer áreas de mejora. Será tratada de modo confidencial y tiene como propósito facilitar el desarrollo profesional de los implicados.
- En este cuestionario se desarrollan seis destrezas interpersonales establecidas como requisitos para el ejercicio de la dirección. Debajo de cada descriptor se dan una lista de características que ilustran los comportamientos de las personas que poseen esta destreza. Después de reflexionar sobre la lista de características y el comportamiento del participante evaluado, usa la escala de valoración y añade los comentarios que consideres necesarios.

Demuestra confianza y valor	4	3 **X**	2	1
	Creo que es cierto en gran medida en el caso de_____, pero algunas veces se pone a la defensiva cuando se enfrenta a alguna dificultad.			

1. Valora la competencia y actuación profesional del participante en cada una de las seis destrezas, utilizando la escala de 1 a 4, fijándote en la frecuencia del comportamiento correspondiente.

4 = siempre

3 = frecuentemente

2 = algunas veces

1 = nunca

2. Añade los comentarios que apoyan tu valoración. Los comentarios son de primordial importancia para orientar al candidato en su proceso

de mejora.

3.4.1. *Cuestionario nº 1: Destrezas interpersonales (Evaluación 360º) (Actividad13)*

CONFIDENCIAL

*Debes valorar la competencia de tu colega en cada una de las destrezas señaladas en el cuestionario, usando las escala de 4 a 1 haciendo un círculo en el número correspondiente o poniendo una **X** en la casilla. Puedes añadir comentarios en las casillas correspondientes a cada habilidad que estás valorando. Puede ser de utilidad para el plan de desarrollo. Cada uno de los comportamientos asociados tiene finalidad ilustrativa. No hace falta que el comentario se refiera a cada uno.*

Devuelve el cuestionario a..... antes del....., utilizando el sobre que se te proporciona.

Nombre del participante: Escuela:

	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
1. Demuestra confianza y valor	4	3	2	1
Es consciente de sí mismo	Comentario			
Se autogestiona con eficacia				
Muestra confianza				
Es capaz de aguantar la ambigüedad				
Es capaz de afrontar temas difíciles				
Maneja de modo positivo la crítica				
Se muestra asertivo				
Mantiene la calma en las crisis				
2. Crea y mantiene una atmósfera positiva en el centro	4	3	2	1
Actúa de modo consistente	Comentario			
Resalta lo positivo				
Reconoce el trabajo bien hecho y anima al personal				
Es optimista				
Presenta bien las iniciativas				
Desactiva los problemas potenciales				
Negocia con habilidad y maneja los conflictos.				
3. Inspira y motiva a los demás en su trabajo	4	3	2	1
Se muestra interesado, implicado, entusiasmado. Da apoyo y anima	Comentario			
Está bien informado				
Responde a las necesidades de los demás				
Tiene sentido del humor				
Promociona la creatividad y la participación				
Desarrolla la confianza y las competencias del personal y del alumnado				

4. Se comunica con eficacia	4	3	2	1
Escucha con atención	Comentario			
Está abierto a las opiniones y agradece la crítica				
Expresa con claridad ideas y sentimientos				
Proporciona buena información, con oportunidad y con formatos apropiados				
5. Muestra empatía con los demás	4	3	2	1
Se pone en el punto de vista de los demás, incluyendo niños y jóvenes	Comentario			
Valora las consideraciones y sentimientos de los demás y los toma en cuenta				
Es sensible a las necesidades de los otros				
6. Valora los equipos de trabajo y los utiliza	4	3	2	1
Consulta, delega, confía y da poder a los demás	Comentario			
Forma y consolida equipos de trabajo				
Es capaz de trabajar con eficacia en un equipo				
Reconoce y aprecia la gran variedad de inteligencias y modos de resolver problemas y de llevar a cabo las tareas				

Tabulación de las respuestas

Nombre: **Centro Escolar:**

		Puntuación media
1	**Demuestra confianza y valor** Resumen de los comentarios:	
2	**Crea y mantiene una atmósfera positiva** Resumen de los comentarios:	
3	**Inspira y motiva a los demás** Resumen de los comentarios:	
4	**Se comunica con eficacia** Resumen de los comentarios:	
5	**Muestra empatía con los demás** Resumen de los comentarios:	
6	**Valora el trabajo en equipo y los utiliza** Resumen de los comentarios:	

Tu respuesta al*Feedback*360º

Nombre: Centro escolar:

1. ¿Cuáles son los temas o las áreas (tanto positivas como negativas) de mayor relieve en el *Feedback*?
2. ¿Cuál es tu respuesta a este conjunto de informaciones sobre tu persona y tu actuación profesional?
3. ¿Cuáles son tus objetivos de desarrollo y cómo te planteas llevarlo a cabo?

3.4.2. *Cuestionario nº 2: Competencias Directivas (Feedback 360º) (Actividad 14)*

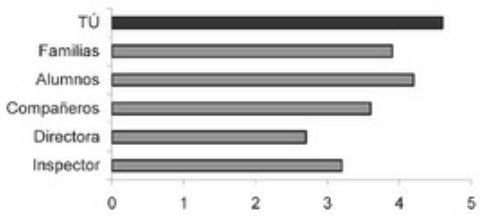
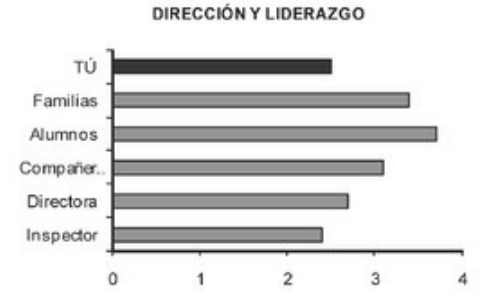
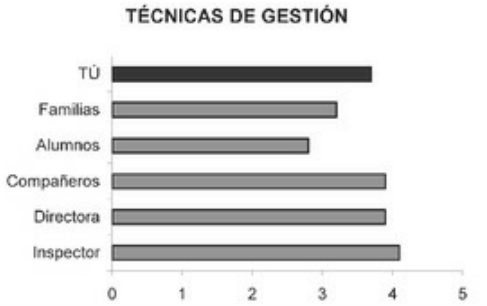
El cuestionario propuesto a continuación ha sido elaborado para facilitar el proceso de selección de los directivos escolares en el País Vasco. También se utiliza para la valoración de la actuación profesional de los mismos (Alejandro Campo. *"Se busca director o directora"*).

1. CUALIDADES PERSONALES	5	4	3	2	1
Flexibilidad: La habilidad para responder de modo positivo a circunstancias, personas, tareas y recursos cambiantes.	Comentario*:*				
Constancia: La capacidad de continuar con una tarea hasta su finalización o hasta que resulte evidente que ese esfuerzo es improductivo.					
Autonomía: La capacidad para tomar decisiones personales y aceptar sus consecuencias sin culpar a los demás. La valentía para cuestionar la autoridad, cuando se considere necesario para el desarrollo institucional.					
Fiabilidad: La capacidad para el desempeño de las tareas asignadas y para producir resultados en el tiempo previsto.					
Integridad: La aceptación de un cuerpo de valores y creencias, aceptables dentro de la institución.					
Equilibrio: El mantenimiento de una conducta racional y un comportamiento aceptable, aún en condiciones de dificultad y de estrés.					

2. DESTREZAS INTERPERSONALES	5	4	3	2	1
Empatía: La habilidad para entender los valores, las opiniones y las cualidades de los demás.	Comentario:				
Preocupación por los otros: La capacidad de prestar apoyo a los demás en sus tareas y trabajos. Sensibilidad ante las preocupaciones y dificultades de los otros.					
Asertividad: La habilidad para expresar las propias opiniones con firmeza y para que nos sean respetados nuestros justos derechos, mientras, a la vez, respetamos las ideas y los derechos justos de los demás. La voluntad decidida de cumplir nuestras propias obligaciones.					
Escucha activa: La sensibilidad y habilidad para escuchar atentamente a los demás y para prestarles atención plena sin interrumpir ni dominar la conversación.					
Claridad y concisión en la expresión: La habilidad para expresar hechos y opiniones con economía y rigor, tanto oralmente como por escrito.					
Trabajo en equipo: La capacidad para actuar juntamente con otros en la consecución de tareas compartidas, tanto en el liderazgo del grupo como siendo un miembro más. Determinación para situar las necesidades del grupo por encima de los deseos personales.					

3. CAPACIDAD DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO	5	4	3	2	1
Delegar: La capacidad para elegir personas adecuadas en quien delegar, para definir las tareas y la responsabilidad y para otorgar la autoridad y recursos apropiados.	Comentario:				
Motivación: La capacidad para entusiasmar a los demás con alguna tarea y para mantener su dedicación.					
Control de calidad: La habilidad para establecer estándares deseados y aceptables y para asegurar su consecución, incluyendo la determinación para confrontar actuaciones insatisfactorias.					
Desarrollo del personal: Deseo de ayudar al personal para conseguir sus objetivos y los de la organización, estableciendo los procedimientos necesarios y destinando los recursos apropiados.					
Apertura al exterior: Conciencia y comprensión de desarrollos externos significativos y la habilidad para establecer relaciones con agencias externas relevantes para la actividad.					
Liderazgo: La capacidad para formar equipos eficaces, para proporcionar dirección a la organización y para inspirar a los demás en esas líneas de acción.					
4. DESTREZAS TÉCNICAS DE GESTIÓN	5	4	3	2	1
Planificación de proyectos: La habilidad para anticipar resultados deseables y para poner los medios necesarios en su consecución.	Comentario:				
Negociación: Habilidad para negociar con instancias internas y externas los procedimientos y recursos para el éxito de los proyectos.					
Organización de recursos: El conocimiento y las destrezas para identificar, obtener y organizar los recursos adecuados para asegurar el éxito de los proyectos.					
Comprensión del contexto: Uso del pensamiento lógico e intuitivo para contar con claves certeras al interpretar la realidad.					
Evaluación: Capacidad para sentir el clima y para evaluar las actuaciones y habilidad para establecer los mecanismos apropiados para hacer un seguimiento sistemático y para modificar actuaciones individuales y grupales y los procesos generales de actuación.					

Informe: Ejemplo de presentación de las puntuaciones (Evaluación 360º)

	Conclusiones:
	Conclusiones:
	Conclusiones:
	Conclusiones:

Validación del cuestionario

Las cualidades técnicas del instrumento serán examinadas en el pilotaje del mismo, aunque las evidencias en este sentido se irán incrementando en la medida en que se aplican a más grupos de modo sistemático. La pregunta esencial es si el cuestionario mide lo que dice medir y si lo hace de modo consistente:

- ¿Es consistente con otros indicadores de resultado en la

organización escolar?

- ¿Sirve para orientar el desarrollo profesional de los directivos a los que se aplica?
- ¿Los evaluadores usan el sistema con efectividad?
- ¿Es fiable, es decir, mide con consistencia y rigor?
- ¿Se presenta y se percibe como una herramienta útil por los interesados?

Los datos acumulados provenientes del cuestionario se pueden convertir en una fuente de información útil para identificar los patrones de competencia y las necesidades de desarrollo profesional. Esta información se puede usar en la planificación estratégica para garantizar que la organización cuenta con las destrezas necesarias para cumplir sus objetivos.

4. *BUCEANDO EN NUESTRO INTERIOR: EL DIARIO PERSONAL, EL BLOG O BITÁCORA*

Jesús Grisaleña
Alejandro Campo

"Los educadores reflexivos nunca creen tener respuestas definitivas. Siempre están buscando nueva información y contrastando sus propias asunciones y prácticas. En este empeño siempre afloran nuevos dilemas que propician un nuevo ciclo de planificación, intervención, observación y reflexión."

4.1. *Los directivos escolares reflexionan sobre su práctica*

En este punto, nos centraremos en el uso de la práctica reflexiva como estrategia de mejora de los centros y de los directivos escolares. Es un modo de pensar y actuar que, aunque ya fue planteado hace casi 100 años por Dewey, sigue encontrando eco en muchas iniciativas de transformación y cambio educativo. En estos momentos en los que la fijación de estándares y el rendimiento de cuentas se plantean como panaceas universales de los males educativos en la educación pública, se agradecen las iniciativas más globales que entienden la complejidad de los cambios. Así, se ha incrementado de modo significativo la investigación realizada por los prácticos (profesores/as, directivos,

alumnado, etc.) y el valor atribuido a este conocimiento generado sirve para acortar la distancia entre la investigación tradicional y la práctica.

Las prácticas reflexivas entroncan con la investigación/acción (I/A), una forma ecléctica de investigación, se basan en las destrezas y en las experiencias de los profesionales reflexivos (Schön, 1988) y utilizan las destrezas y las herramientas de la investigación tradicional (Middlewood *et al.*, 1999). La definición de I/A de Carr y Kemmis (1986) como*"la indagación crítica y auto-reflexiva, llevada a cabo por profesionales que intentan mejorar la eficacia y la justicia de sus prácticas, a través de una mejor comprensión de las mismas y del contexto en que se realiza"* sugiere las siguientes características para la reflexión sistemática de los directivos escolares:

- Reflexionan de modo intencionado (autorreflexión).
- Quieren contrastar sus ideas (autocrítica).
- Someten a revisión la práctica existente (crítica).
- Empiezan la indagación con apertura de mente y sin prejuicios (indagación).
- Se perciben a sí mismos como profesionales de la educación (profesionalidad).
- Intentan cambiar sus prácticas guiados por determinados valores (mejora).
- Buscan la eficacia en su actuación (eficacia).
- Desean llegar a prácticas más justas (justicia).
- Están dispuestos a cambiar sus prácticas si se demuestra necesario (práctica).
- Quieren reconstruir el conocimiento adquirido (comprensión de la práctica).
- Intentan influir en la prácticas institucionales y en las políticas educativas (contexto de actuación).

4.2. *Destrezas de la práctica reflexiva*

La reflexión como estrategia de mejora engloba significados y

prácticas diversas, que se basan en el convencimiento de que la revisión crítica del trabajo diario es esencial como guía de las acciones futuras. En un nivel elemental, se define la reflexión como un modo de pensar sobre los temas educativos, que implica tomar decisiones razonadas y asumir la responsabilidad de las mismas.
Campo A. y otros (2005) nos señalan que el proceso reflexivo incluye los siguientes elementos:

- El reconocimiento de un dilema educativo.
- La respuesta al dilema reconociendo tanto las semejanzas con situaciones parecidas, como los elementos singulares del contexto particular de actuación.
- Enmarcar y dar significado al dilema.
- Experimentar para evaluar las consecuencias de las soluciones propuestas.
- Examen de las consecuencias, tanto previstas como imprevistas, de la solución implementada y evaluación definitiva.

Tres importantes cualidades personales se asocian frecuentemente a la práctica reflexiva:
Apertura mental: entendida como el interés para analizar todas las aristas de un tema y el deseo de cuestionar las creencias que subyacen en las prácticas.
Responsabilidad: implica el deseo de buscar la verdad y de utilizar esta información en la solución de los problemas prácticos.
Determinación: basada en un sistema de valores que incentiva la evaluación crítica de uno mismo, del trabajo realizado y de las estructuras, y que posibilita afrontar el riesgo y la incertidumbre de todo cambio significativo.
Cuando los directivos se inician en el uso de la reflexión como herramienta profesional, se les propone un esquema tradicional de uso en el contexto educativo (Schön, 1989). Dicho esquema hace referencia a los distintos momentos en que se produce la reflexión:
Reflexión-en-la-práctica, que engloba tanto el análisis, como la toma de decisiones que se hacen sobre la marcha durante la

intervención educativa o directiva.

Reflexión-sobre-la-práctica. El pensamiento y la evaluación que se producen inmediatamente después del suceso o actuación.

Reflexión-para-la-práctica. El análisis pormenorizado y las decisiones de mejora que orientan las acciones futuras.

Los tres niveles son un reflejo bastante fiel de las distintas etapas de desarrollo profesional de los educadores en su aplicación de las herramientas y técnicas de su profesión. El primer nivel se orienta a la selección apropiada y a la puesta en práctica de la estrategia o técnica directiva en una situación determinada. El segundo nivel aborda la reflexión sobre la asunciones, tanto de determinadas prácticas como de los resultados que se obtienen. Y el último, llamado a veces reflexión crítica, implica una mayor profundidad en la consideración de los temas educativos, basada en las dimensiones morales y éticas de la práctica.

4.3. *La reflexión crítica: el diario y el relato crítico (actividad 15)*

Mientras el diario nos ofrece la oportunidad de recoger sucesos, ideas y sentimientos prácticamente en el momento en que suceden, porque siempre se necesitan datos para poder reflexionar, el relato crítico añade un análisis sistemático con la incorporación de teorías relevantes para el caso.

DIARIO	RELATO CRÍTICO
Diario: Cualquier sistema que permite anotar y revisar con posterioridad no sólo los problemas de dirección y de gestión, sino también tus propios pensamientos y sentimientos sobre el desarrollo personal y profesional.	**Relato crítico:** Se incorpora una perspectiva crítica de distanciamiento que permite cuestionar nuestras propias creencias y asunciones: • Subrayar los temas • Localizar y contextualizar el análisis • Aplicar las conclusiones • Probar y criticar los resultados • Revisar la comprensión personal
Temas: Vendrán sugeridos por los incidentes críticos que acaecen a lo largo de los días, pero casi siempre encontraremos aspectos de interés en: • Las reuniones • Los conflictos de intereses entre el profesorado, alumnado y familias • La supervisión de las actividades de enseñanza-aprendizaje	**Temas:** Los relatos críticos abordan temas sustantivos que tienen relación con: • Tu propio desarrollo personal y profesional

• Las actividades de formación de los docentes • Las relaciones con las distintas instancias administrativas • Determinados comportamientos del profesorado y del alumnado • Las justificaciones y creencias del profesorado sobre su práctica • Los resultados de aprendizaje logrados • Los procesos de transformación y cambio	• Las necesidades futuras en la dirección del centro • Las implicaciones de política educativa en tu centro • Los roles cambiantes y tu carrera profesional
Entradas: Se necesita una cierta constancia y regularidad en las anotaciones. Si el diario trasciende la anécdota y se convierte en un diario de investigación, se deben incorporar estrategias de recogida de datos apropiadas: • Cada día • Cada semana • Al final de momentos determinados • Cuando suceda algo de mención • …	**Entradas:** La profundidad en el tratamiento de los temas obliga a espaciar las reflexiones y las entradas correspondientes. Se deben aportar las evidencias recogidas y la literatura que avala tu perspectiva crítica. Esto implica desarrollar un modo de decir, una voz apropiada que vendrá caracterizada por: • La escritura en primera persona • El uso de terminología clara para eliminar la ambigüedad • Utilizar un lenguaje técnico apropiado, evitando la jerga profesional • El respeto de las convenciones académicas, como la citación apropiada de las fuentes y el reconocimiento de otras evidencias disponibles

4.4. *¿Qué es un blog?*

La palabra *blog* es una composición léxica creada a partir de los términos web log (se ha suprimido "we" para formar "blog") y se podría definir como diario en la red. Este término fue acuñado por Jorn Barger en 1997 y hoy en día se ha generalizado su uso entre los asiduos a la red. Los blogs, que también se conocen como bitácoras, son sitios web en los que se recopilan informaciones con diferentes formatos y temáticas, a modo de diario personal. Algunas de las características de los blogs son:

* Suelen estar escritos por uno o varios autores en primera persona, con un estilo personal y directo, propio del diario tradicional.

* Los contenidos que aparecen son de temática variada, aunque suelen especializarse en temas concretos relacionados con la cultura, política, educación, negocios, etc.

* Se pueden actualizar de forma inmediata y los contenidos se organizan cronológicamente (las entradas más recientes aparecen

organizan cronológicamente (las entradas más recientes aparecen las primeras) y por categorías temáticas.

* Las nuevas entradas al diario se detectan y publican por medio de buscadores especializados.

* Utilizan un sistema de "sindicación de contenidos", por medio del cual se puede hacer de manera fácil un seguimiento de los nuevos contenidos publicados.

* Presentan una lista de enlaces a otros weblogs y a páginas web, en las que se puede buscar referencias o ampliar la información del tema en cuestión.

* Son interactivos, dado que se actualizan constantemente y permiten a las personas que los visitan hacer comentarios sobre los contenidos que se presentan.

* A veces se convierten en el medio para poner en contacto a personas interesadas en temas comunes, ya que el autor o autores no ocultan su identidad.

* A partir del año 2000, su uso crece de manera exponencial (más de 130 millones de blogs en la red).

* Constituyen una evolución desde la web estática, hacia una web más dinámica.

* Posibilitan la transmisión de información y permiten compartir recursos, de manera que favorecen la interacción y el diálogo.

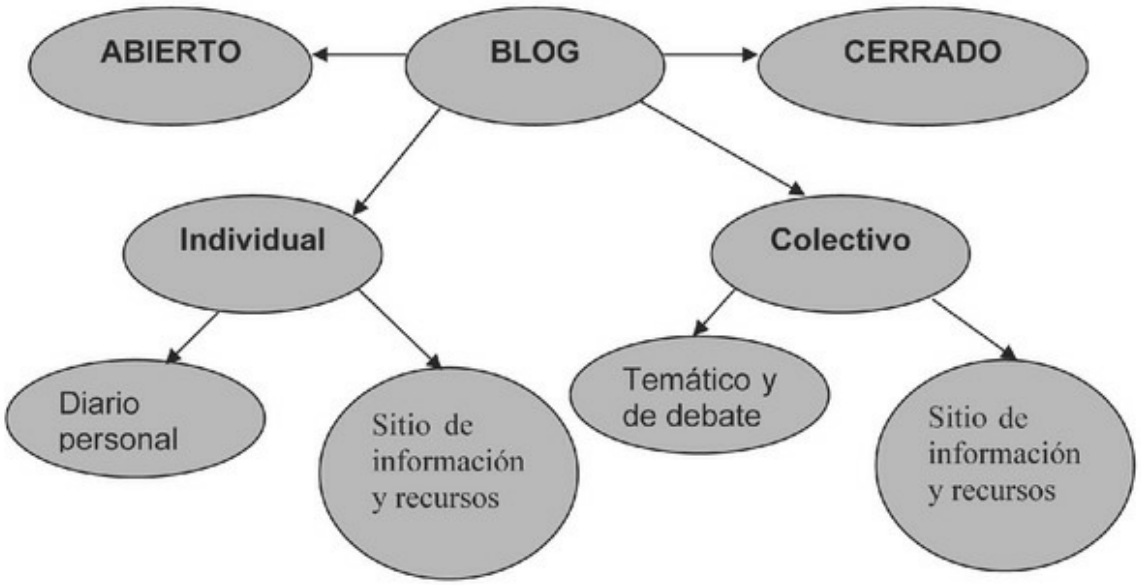
4.4.1. *Herramientas para crear un blog*

Uno de los factores que ha contribuido al éxito de los blogs es su facilidad de creación y uso. Normalmente, las herramientas para crearlos son aplicaciones web. Es decir, un software que se ejecuta dentro del mismo navegador y que no necesita una aplicación adicional en el ordenador, es lo que se denomina editores blog. Existen varios tipos de editores blog (Blogger, Ya.com, Bitácoras.com, etc.), que de una manera fácil y rápida permiten diseñar este tipo de diarios. El primer paso suele ser darse de alta en el sitio elegido por medio de una cuenta. En segundo lugar, se nos pedirá un nombre que identifique nuestro diario y, por último, tendremos que elegir una plantilla para

Últimamente, las posibilidades que ofrecen las herramientas de edición de blogs están haciendo que se conviertan en verdaderos editores de sitios web. En algunos casos, los blogs son bastante más que un simple diario, ya que por su diseño y tipo de contenidos se asemejan a sitios web temáticos. Estas posibilidades de los editores blog han tenido eco en el mundo educativo y están siendo utilizados como recurso para desarrollar actividades didácticas.

4.4.2. *Tipos de blog*

Existen diferentes formatos de blogs pero, en general y sin ánimo de exhaustividad, se distinguen por su modo de acceso, por el tipo de autoría y por la manera de enfocar los temas que tratan.



4.4.3. *Los blogs educativos*

Gracias a sus grandes posibilidades de intercomunicación, los blogs se usan como medio para que alumnos y profesores compartan de manera ágil y atractiva informaciones, propuestas de trabajo, instrucciones, enlaces con recursos, etc. Una especie de aula virtual que funciona las 24 horas del día, en la que se establece una comunicación que favorece la interacción entre alumnado y profesorado que trasciende el ámbito de los centros de enseñanza. Este tipo de blogs han creado un nuevo género en el mundo de las bitácoras que se denomina Edublog y que agrupa a los weblogs educativos.

Un modelo para trabajar en el aula es el que presenta Felipe Zayas en

Un modelo para trabajar en el aula es el que presenta Felipe Zayas en su blog [(2)] :
Entre las ventajas que estos sitios web tienen en el ámbito educativo, Tiscar Lara [(3)] señala las siguientes:
1. Son de fácil creación y uso. De tal manera que con unos conocimientos básicos de informática, sobre la composición de mensajes como los del correo electrónico y algunas nociones sobre el uso de editores gráficos, es suficiente para ponerlos en marcha. Esta facilidad de uso permite que el profesor dedique sus esfuerzos al contenido de la bitácora y no tanto a los aspectos técnicos.
2. No exigen un pago para su publicación y mantenimiento. Existe una serie de servidores donde publicar en Internet el blog de manera gratuita como son: Bitácora.com, Ya.com, Diariogratis.com, etc.
3. Tienen una gran facilidad de acceso y se pueden consultar desde cualquier ordenador, lo que permite que el trabajo que en ellos se realiza no se circunscriba exclusivamente al horario escolar.
4. Son de inmediata actualización, lo que facilita la introducción de nuevos contenidos. Además, se guarda un registro cronológico de todas las entradas, que permite recuperar de manera fácil informaciones ya publicadas.
5. Los contenidos suelen estar distribuidos por categorías temáticas, lo que facilita la consulta del material editado. En el caso de que sea el alumnado quien decide el contenido del blog, exige por su parte el desarrollo de destrezas para seleccionar y organizar la información.
6. Ofrecen una gran cantidad de fuentes de información, por medio del sistema de enlaces, tanto a otros blogs con contenidos similares como a referencias a páginas web donde ampliar y completar la información.
7. Son herramientas de comunicación muy interactivas, ya que ofrecen la posibilidad de hacer comentarios a las informaciones que se presentan y conocer opiniones acerca de quien escribe en otros blogs sobre lo publicado en el nuestro.
8. Permiten el seguimiento del progreso del trabajo de los alumnos de manera fácil, a través de las actualizaciones que se registran por medio del sistema de sindicación RSS. El profesor por medio de este sistema puede comprobar el grado de avance en los trabajos, sin

9. Facilitan el trabajo cooperativo y la adopción de distintos roles a la hora de escribir un texto (editor, redactor jefe, cronista, etc.).

4.4.4. *Seis cuestiones que es conveniente tener en cuenta antes de crear un blog*

***Por qué**: Establecer claramente el propósito por el cual se va a crear: sentido del mismo y objetivos que se persiguen.

***Qué**: Definir qué tipos contenidos se van a tratar y darle un nombre que lo identifique.

***Cómo**: Mostrar un estilo personal y cuidado, tanto en los temas tratados como en los textos que se publiquen.

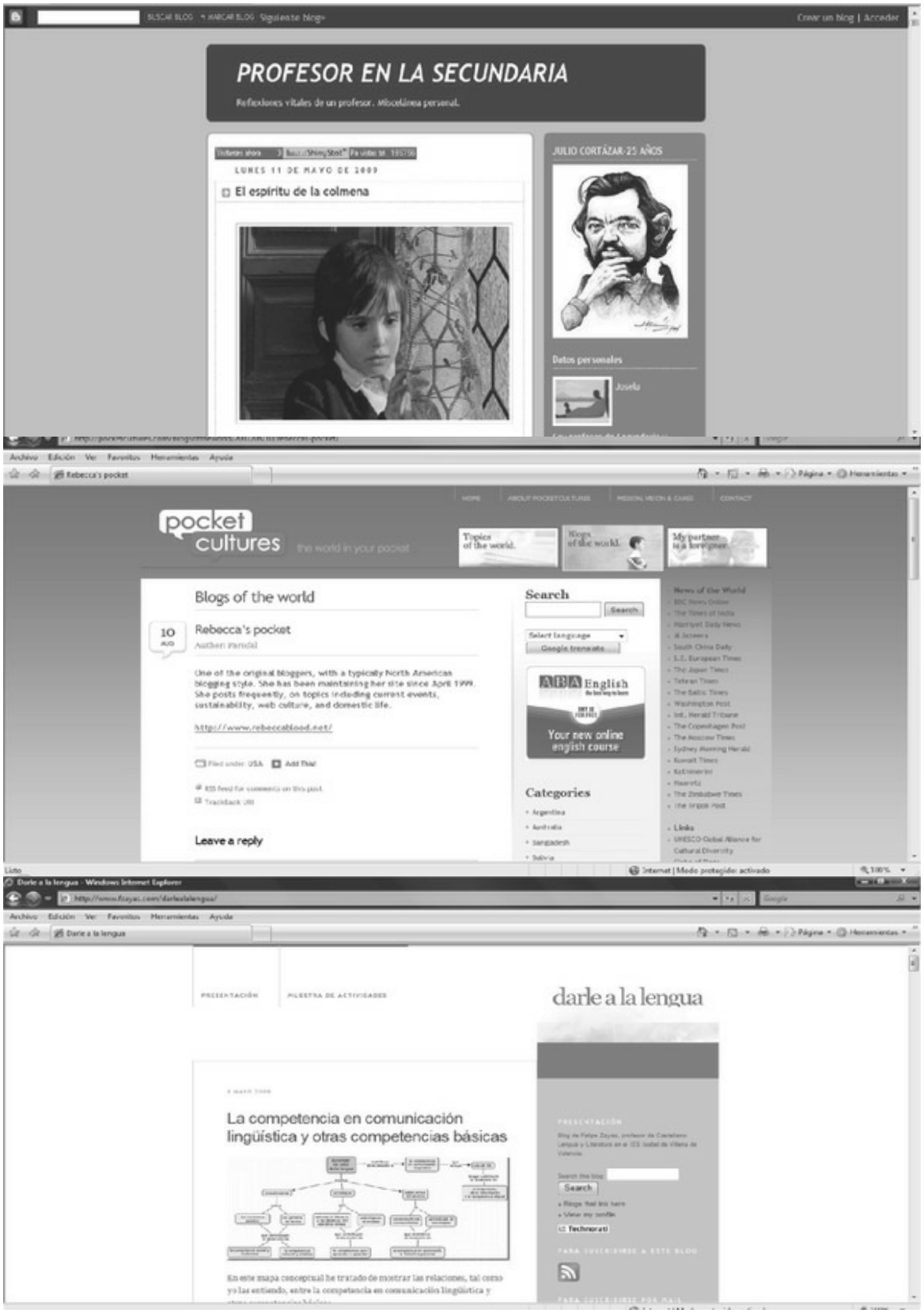
***Dónde**: Decidir cómo se va a publicar en Internet y el tipo de acceso que va a tener la audiencia.

***A quién**: Pensar en el tipo de audiencia/lectores a los que va dirigido, para acomodar tanto el registro lingüístico como la selección de los temas.

***Cuándo**: Fijar un criterio de actualización periódica y planificar un tiempo para hacerlo.

Aula de Aulablog - Windows Internet Explorer
Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda
Aula de Aulablog
Español - Internacional (es)
Jueves 07 Mayo 2009
PRINCIPAL | AULABLOG | EL TINGLADO | RED SOCIAL | BLOGS DE ALUMNOS | ACCESO AL CORREO
aulaBLOG
Red Ning
red aulablog
Visitar red aulablog
Area de Organización
¿Quieres saber en que se está trabajando? ¿quieres proponer una nueva línea de trabajo? Entra y participa.
Area de Formación
¿Quieres hacer un taller? ¿Te gustaría proponer alguna acción formativa? Entra y colabora.
Area de Socios
Si eres socio puedes disponer de tu propio espacio en nuestra aula. Entra y compruébalo.

a pie de aula
blog de Lourdes Domenech, una docente de lengua más
DIAPORAMAS, ¿PARA QUÉ OS QUIERO?
RECONOCIMIENTO OFICIAL DE LAS PUBLICACIONES
PRINCIPAL
CONTACTO
POLÍTICA DE PRIVACIDAD
A cuidarse
Buscar
Google
Buscar
Archivo
Enlaces
El tinglado
Blog de aula
Inicio
Buscar
Intro
Contacto
Blogs
Comentarios
Agregador
Wiki
Admin
Recursos
Francés
Física-Química
Matemáticas
General
Historia
Noticias
Inglés
Lengua-Literatura
Orientación
Música
TIC
Blog de aula
Cuadros de una Exposición
Cuadros de una exposición
Modest Mussorgsky (1839 - 1891) compuso Cuadros de una exposición en 1874, una composición en memoria de Víctor Hartman, gran amigo del compositor y muerto repentinamente.
Leer más →
Por Isidro Vidal en Música el 26.04.09 con 4 comentarios
Modest Mussorgsky, música


PROFESOR EN LA SECUNDARIA
Reflexiones vitales de un profesor. Miscelánea personal.
LUNES 11 DE MAYO DE 2009
El espíritu de la colmena
JULIO CORTÁZAR-25 AÑOS
Datos personales
pocket cultures
the world in your pocket
Blogs of the world
Rebecca's pocket
Search
Categories
Your new online english course
darle a la lengua
La competencia en comunicación lingüística y otras competencias básicas

Bitácora de Aníbal de la Torre
Página principal Wiki Documentación Aula virtual Contact
Trabajando con Liferay
Heziberri
Educar para el futuro !
"Hice lo que pude"
Tres Tizas
11 Mayo , 2009
La economía de los jóvenes

5. *LAS HERRAMIENTAS DIAGNÓSTICAS*

Llegados a este punto, conviene retomar el trabajo recorrido en este capítulo y observar las actividades utilizadas con una nueva mirada,

para así sacarles algún rendimiento complementario.

5.1. *¿Qué perspectiva ofrecen las herramientas de diagnóstico?*

La **ventana de Johari** es un modelo descriptivo sencillo y una herramienta útil para ilustrar y mejorar el conocimiento de uno mismo y la comprensión mutua entre las personas de un grupo o de una organización. El resultado de su aplicación permite que un directivo se sitúe en los dos siguientes continuos:

Dar *feedback*
(Proporcionar información valiosa sobre las prácticas de los otros)

Solicitar *feedback*
(Solicitar informaciones para reflexionar y profundizar en el propio conocimiento)

Mediante la comparación de la propia percepción con la de los demás, **la evaluación 360º** proporciona un resumen completo de los puntos fuertes y de las áreas de mejora, basado en las destrezas específicas, las habilidades personales y las competencias requeridas para el cargo que se desea analizar. De nuevo, el resultado de la aplicación de esta evaluación permite situarse en un continuo en cada uno de los siguientes campos de desarrollo:

a. Cualidades personales
(Flexibilidad, constancia, autonomía, fiabilidad, integridad, equilibrio)

b. Destrezas interpersonales
(Empatía, preocupación por los otros, asertividad, escucha activa, claridad, trabajo en equipo)

c. Capacidad de dirección y liderazgo
(Delegar, motivación, control de calidad, desarrollo del personal, apertura al exterior, liderazgo)

d. Destrezas técnicas de gestión
(Planificación de proyectos, negociación, organización de recursos, comprensión del contexto, evaluación)

Por otra parte, el **diario personal** ofrece la oportunidad de recoger sucesos, ideas y sentimientos prácticamente en el momento en que os suceden. Complementándolo, el **relato crítico** añade un análisis sistemático, con la incorporación de teorías relevantes para el caso,

que permite un distanciamiento sobre nuestras propias creencias y asunciones. En este caso, no conviene representar el modelo en un continuo, sino más bien mediante un bucle que permite que el conocimiento devenga explícito y sea acumulativo en el tiempo: una reflexión sobre nuestro trabajo proporciona conocimiento acumulado y en profundidad.

La anterior representación también puede utilizarse para el **blog o bitácora**, aunque en este caso no puede olvidarse su esencia de herramienta compartida y su carácter didáctico cuando es utilizada entre profesorado y alumnado.

5.2. *Categorías del diagnóstico*

En la mayoría de los casos, el conocimiento personal y profesional se entremezclan y combinan de forma y proporción diferente para cada persona, e incluso para la misma persona varían a lo largo de los años. Por esta razón, las herramientas pueden ser valiosos instrumentos en épocas diferentes, en función de los intereses y motivaciones personales y profesionales del directivo que pretende diagnosticar su realidad. A continuación, proponemos varias categorías que os sirvan de guía para la utilización de las anteriores herramientas.

5.2.1. *Diagnóstico individual versus diagnóstico compartido*

Utilidad de las herramientas en el binomio "utilización privada/utilización pública":

Aunque la ventana de Johari puede ser utilizada para compartir información con otras personas, únicamente presenta exigencias en el plano privado: es el propio directivo el que decide la utilización que realizará de la misma. Algo similar sucede con el diario personal y con el relato crítico, ya que son instrumentos de conocimiento exclusivamente del ámbito privado (si la persona que los utiliza no desea extender este conocimiento).

Sin embargo, la esencia del blog y también de la evaluación 360º nos

lleva a utilizarlos siempre en relación a los otros, al conocimiento que se adquiere o se modifica en grupo, colectivamente. Desde la perspectiva de convertir la valoración del directivo en un acto público, la evaluación 360º es una herramienta mucho más comprometida, por cuanto implica que se somete a examen la percepción que los demás cercanos tienen sobre algunos aspectos relevantes de su trabajo personal y profesional.

5.2.2. *El diagnóstico de los conocimientos técnicos, el de las habilidades y destrezas, y el de las actitudes*

Una segunda categoría de análisis clasifica las anteriores herramientas en función del tipo de ámbito que moviliza. La movilización de los conocimientos puede considerarse un primer escalón en un continuo que finaliza en las actitudes. Aunque todas las herramientas pueden ser utilizadas indistintamente para proporcionar información sobre cualquiera de los ámbitos referidos, la ventana de Johari y la evaluación 360º tienen implicaciones evidentes en el plano de las actitudes, mientras que el diario personal, el relato crítico y el blog pueden permanecer sin dificultad en el campo de los conocimientos o de las habilidades y destrezas.

5.2.3. *Diagnóstico con menores exigencias temporales versus diagnóstico con mayores exigencias temporales*

El tiempo es uno de los recursos sobre los que los directivos escolares deben reflexionar, y su gestión se convierte en una prioridad a la que conviene ofrecer una respuesta elaborada. Por esta razón, en ocasiones es importante disponer de una herramienta que permita diagnosticar con rapidez y eficacia, y tomar las decisiones que se consideren necesarias. La figura indica que las herramientas que más tiempo requieren son las del diario personal, el relato crítico o el blog. La ventana de Johari presenta menores exigencias de tiempo, mientras que la evaluación 360º ocupa un lugar intermedio entre ambos extremos.

5.2.4. *Diagnóstico utilizando las herramientas más creativas*

versus diagnóstico con las herramientas más estandarizadas

Una última clasificación atiende a la creatividad de las herramientas, en contraposición con el uso estandarizado de las mismas. En realidad, estos dos extremos no se contraponen en la práctica diaria de los directivos escolares: siempre es posible partir de herramientas estandarizadas y adaptarlas al contexto en el que nos movemos, o bien, partir de herramientas más creativas cuya estructura y funciones se vayan normalizando con el uso en el tiempo. De cualquier manera, conviene no olvidar que tanto la ventana de Johari como la evaluación 360º constituyen las herramientas más experimentadas y, en consecuencia, las que permiten contar con un mayor bagaje de experiencia acumulada. Por el contrario, tanto el blog, como el diario personal y el relato crítico están dotados de un fuerte sentido creativo que puede orientarlos hacia muchos derroteros inicialmente difíciles de prever. Esto, sin embargo, no les quita valor como herramientas diagnosticas.

6. *BIBLIOGRAFÍA*

La ventana de Johari

Campo, A. (2003): "La evaluación y formación de los directivos escolares". En *La evaluación de los centros escolares.*, Montevideo: Anep-AECI.

Dulewicz, V. & Higgs, M. (1999): *Making Sense of Emotional Intelligence.* London: NFER-Nelson.

Fritzen, S. J. (2000): *La ventana de Johari.* Madrid: Sal Terrae.

Jones, J. (2005): *Management Skills in Schools.* London: PCP.

Luft, J. (1967): *On Human Interaction.* Trad. *La interacción humana.* Madrid: Marova.

Parikh, J. (1991): *Managing Yourself: Management by Detached Involvement.* London: Basil Blackwell.

Pedler, M. & Boydell, T. (1985): *Managing Yourself.* London: Fontana.

Tomlinson, H. (2004): *Educational leadership: Personal Growth For Professional Development.* London: Sage.

Zohar, D. (2000): *SQ - The Ultimate Intelligence.* London: Bloomsbury.

Páginas web

Johari Window: http://sol.brunel.ac.uk/~jarvis/bola/communications/johari.html (consultado 8/1/2006).

The Johari Window: http://www.onepine.info/mod1.htm (consultado 8/1/2006).

Understanding Ourselves Better: http://www.careerlife.net/assessments/assessments.html (consultado 8/1/2006).

Johari Window: http://www.noogenesis.com/game_theory/johari/johari_window.html (consultado 8/1/2006).

The Johari Window and the Dark Side of Organizations: http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/aug99/hase1.htm (consultado 8/1/2006).

La evaluación 360º

Alimo-Metcalfe, B. (1998): "360º *Feedback* and Leadership Development". *International Journal of Selection and Assessment*, 6, 35-44.

Bharwaney, G. (2004): "Emotional intelligence and 360-degree assessment". *Competency & Emocional Intelligence*, vol. 12, nº 1.

Boyatzis, R. E.; Goleman, D. & Rhee, K. (1999): Clustering competence in Emotional Intelligence. Insights from Emotional Competence Inventory (ECI). Bar-On, R. & Parker, D. A. (Eds) *Handbookof Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Campo, A. (2003): "Se busca director o directora". *Organización y Gestión Educativa*, nº 4. Madrid: Praxis-FEAE.

Ward, P. (1997): *360 Degree Feedback.* London: IDP.

Páginas web e inventarios on line (algunos de pago):

360-degree *feedback*: Guidelines for best practice. En www.psychtesting.org.uk (consultado el 28/2/2006).

Balanced Leadership Profile 360º. En http://www.educationleadershipthatworks.org (consultado el 28/2/2006).

Bar-On EQi y Bar-On EQ 360º Technical Manual. En www.eiworld.org (consultado el 28/2/2006).
Chechpoint 360 Degree *Feedback*. En http://www.profilesireland.com/product_list.mv (consultado el 28/2/2006).
Emotional Competence Inventory ECI Technical Manual. En http://ei.haygroup.com/default.asp (consultado el 28/2/2006).
Emotional Intelligence Appraisal. En www.TalentSmart.com (consultado el 28/2/2006).
Emotional Intelligence View 360 (EIV 360). En http://www.viewsuite360.com/ (consultado el 28/2/2006).
Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT). En http://www.mhs.com (consultado el 28/2/2006).
Stone, H., Parker, J. D. A., Wood, L. M. (2005, Feb). Report on the Ontario Principals' Council Leadership Study. En http://www.eiconsortium.org/ (consultado el 28/2/2006).

El diario personal, el blog o botácora

Blanco, S. (2005): "Weblogs de alumnos (1)". *Fílmica*, 27/05/2005.
Campo, A. y Osinalde, E. (2000): "Conocimiento útil para las organizaciones escolares". en *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
Campo, A.; Grisaleña, J. y Fernández, A. (2005): "La investigación acción para Equipos Directivos". *Organización y Gestión Directiva* nº 5. Madrid: FEAE- Praxis.
Dewey, J. (1938): *Experience and education*. New York: Free Press.
Downes, S. (2004): "Educational Blogging". *Educause Review*, Vol. 39 (5).
Fumero, A. (2005): "El abecé del universo blog". *TELOS*, 65.
Gutiérrez Martín, A. (2003): *Alfabetización digital: Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
Lara, T. (2004). "Nuestros blogs". Ciberperiodismo.
Middlewood, D. *et al.* (1999): *"Practitioner Research in Education".* London: PCP.
Orihuela, J. L. (2003):. "Selección de blogs de alumnos". eCuaderno.
Sáez Vacas, F. (2005): "La blogosfera: un vigoroso subespacio de

comunicación en Internet".*TELOS* , 64.
Schön, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
Whitehead, J. (1993): *The Growth of Educational Knowledge.* Bournemouth: Hyde Publications.

Páginas web y blogs

http://blogaula.com/aula/moodle/
http://apiedeaula.blogspot.com/
http://www.blogueando.com/
http://tinglado.net
http://olahjl2.blogspot.com/
http://pocketcultures.com/
http://www.fzayas.com/darlealalengua/
http://www.adelat.org/
http://www.heziberri.net/wordpress/
http://trestizas.wordpress.com/

---

(1) Cuestionario traducido y adaptado del elaborado por la Universidad de Kentucky. http://www.uky.edu/CommInfoStudies

Ver Texto

---

(2) http://darlealalengua.blogspot.com/

Ver Texto

---

(3) http://www.bitacoras.org/

Ver Texto

Planificación del aprendizaje

Alejandro Campo

Alfonso Fernández

1. *PLAN PERSONALIZADO DE DESARROLLO PROFESIONAL (ACTIVIDAD 16)*

"Una jornada de mil leguas empieza siempre con un primer paso"
Lao Tse

En el capítulo anterior se abordaron algunas herramientas cuya utilidad era el conocimiento de uno mismo y de las tareas asociadas a las funciones directivas en las escuelas y centros educativos. Una vez realizado el diagnóstico, es necesario avanzar en el camino de la acción. Para ello, en este capítulo pretendemos proporcionar algunas herramientas que os ayuden a planificar las actividades de formación, a partir del diagnóstico realizado en los referidos ámbitos personal y profesional. Con esta finalidad, se abordarán los aspectos relacionados con la elaboración del plan de acción-formación y se evidenciarán algunas herramientas prácticas para tal finalidad. Así, las actividades propuestas plantean tanto la elaboración de un plan de desarrollo, como algunas acciones de indudable impacto.

Después de recibir *feedback* y reflexionar sobre tu actuación profesional en el marco de un conjunto especificado de destrezas, puedes planificar tu desarrollo profesional con actividades y experiencias de trabajo que te ayuden a mejorar tu competencia profesional. Repasaremos algunas evidencias sobre el desarrollo del liderazgo, que te ayudarán a diseñar un plan eficaz de trabajo para solucionar tus necesidades.

1.1. *Resultados de la evaluación*

En esta sección se incorporan los resultados de tu autoanálisis (la ventana de Johari), los resultados de la evaluación 360º y de las reflexiones hechas en tu diario.

• Conocimientos profesionales

Los directivos escolares necesitan conocimientos específicos relativos a la educación y a la gestión de las instituciones escolares, además de

un conjunto de destrezas de liderazgo. Se incluyen áreas como la filosofía de la educación, la sociología y política educativas, las prácticas actuales en educación, la gestión la evaluación y mejora de los centros, el currículo y la instrucción, la dirección del personal, las leyes y normas escolares, financiación y gestión de los recursos, las relaciones con la comunidad.

Puntos fuertes	*Necesito mejorar*
1.- 2.- 3.- 4.- 5.- 6.- ……	1.- 2.- 3.- 4.- 5.- 6.- ……

• Habilidades y destrezas

Las destrezas representan conjuntos de comportamientos útiles para la tarea. Por ejemplo, una buena capacidad de comunicación oral es clave en la conducta de un directivo, como lo es la capacidad de trabajar en equipo, entre otras. En uno de los modelos propuesto en la evaluación 360º, el de A. Campo (2006), tienes un esquema completo.

• Actitudes

Los directivos escolares no sólo deben tener conocimientos específicos para desarrollar eficazmente el cargo que desempeñan, sino también algunas habilidades y destrezas. Sin embargo, son las actitudes son las que proporcionan la base necesaria para que conocimientos y destrezas se liguen y formen un todo coherente, tanto en el plano de desarrollo y crecimiento personales, como en la relación con el resto de las personas de la institución.

Puntos fuertes *Destrezas/Actitudes* **Comportamientos clave**	*Necesito mejorar* *Destrezas/Actitudes* **Comportamientos clave**
1.- 2.- 3.- 4.- 5.- 6.- ……	1.- 2.- 3.- 4.- 5.- 6.- ……

• Prioridades y preferencias

En esta sección puedes identificar las prioridades y preferencias personales de calidad de vida.

1. Describe tu entorno preferido para vivir (tipo de entorno, población, clima...).

2. Repasa las responsabilidades e intereses personales que quieres hacer compatibles con tu vida profesional (familia, ocupaciones, actividades sociales...).

3. Describe el entorno de trabajo deseado (tamaño, estructura organizativa...).

4. Describe tus áreas de interés profesional (el currículo y la instrucción, trabajo con entornos desfavorecidos, relaciones con la comunidad...).

5. Describe las tareas directivas en las que más disfrutas (administración y gestión económicas, trabajo con profesores, observación de clases, relaciones públicas...).

6. Describe las tareas directivas que te resultan más incómodas.

1.2. *Objetivos de desarrollo*

Dedica tiempo a revisar la información recogida en la primera parte. Utiliza el nuevo conocimiento adquirido sobre ti mismo para completar esta sección.

* ¿A qué cargo directivo aspiras o prevés mantener en el tiempo?

1. ¿Qué conocimientos necesitas para desempeñarlo con eficacia?

2. ¿Cuáles son las destrezas claves y los comportamientos asociados que garantizan el éxito?

3. ¿Qué tipo de experiencia es importante acumular para el desempeño del cargo?

* Las necesidades de desarrollo profesional tienen que concretarse, si queremos ser eficaces. Limita las destrezas en las que vas a trabajar y los comportamientos requeridos en cada una de las destrezas. Considera tanto los aspectos positivos que quieres afianzar como las

limitaciones que quieres corregir.

Destreza 1:

Comportamientos asociados/objetivos de desarrollo:

_____

_____

_____

Destreza 2:

Comportamientos asociados/objetivos de desarrollo:

_____

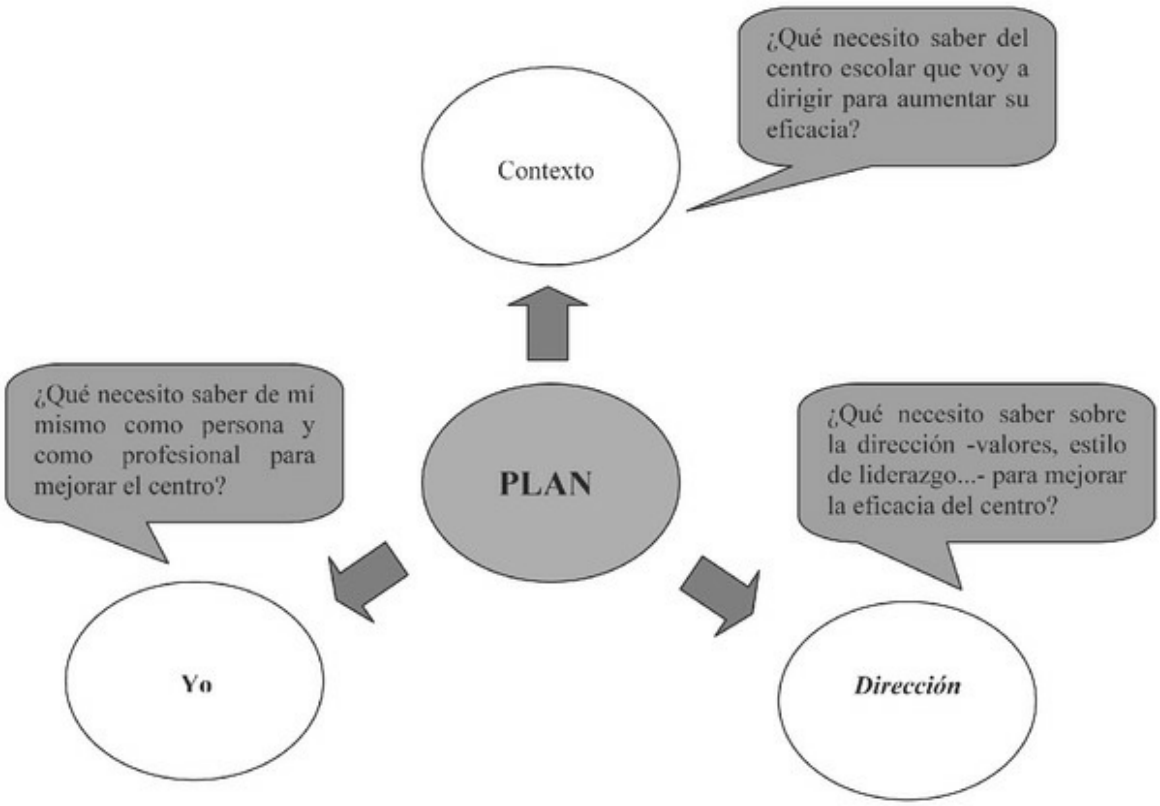
_____

_____

1.3. *Plan de acción*

Redacta un plan de acción para conseguir los objetivos propuestos. Identifica las oportunidades que tienes en tu puesto actual y busca nuevas actividades/proyectos que te permitan ejercitar las destrezas en las que quieres trabajar. Conoce los recursos disponibles a tu disposición antes de diseñar el plan.

Ten en cuenta los siguientes aspectos:


¿Qué necesito saber del centro escolar que voy a dirigir para aumentar su eficacia?
Contexto
¿Qué necesito saber de mí mismo como persona y como profesional para mejorar el centro?
PLAN
¿Qué necesito saber sobre la dirección -valores, estilo de liderazgo...- para mejorar la eficacia del centro?
Yo
Dirección

* El plan que diseñes debe tomar en consideración y, a la vez dar respuesta a las tres dimensiones que se ponen de manifiesto en el cuadro anterior.

1. ¿Qué hay que hacer?

2. ¿Cómo hay que hacerlo?

3. ¿Quiénes estarán implicados?

4. ¿Dónde se realizarán las actuaciones?

5. ¿Cuándo tendrán lugar?

6. ¿Cómo se hará el seguimiento y la evaluación?

* Toma en consideración los siguientes principios para orientarte en la detección de necesidades y en la elaboración del plan de actuación:

1. El aprendizaje permanente debe nutrirse de las experiencias profesionales previas.

2. Tú, como director, eres el propietario y el responsable de tu propio proceso de aprendizaje.

3. La reflexión es un recurso permanente de aprendizaje.

4. Escuchar las voces de los demás es un alimento valioso para la reflexión.

5. La revisión y la planificación son los mecanismos que guían el proceso de aprendizaje, pero la planificación tiene que ser adaptativa, acomodándose a las necesidades cambiantes.

6. El aprendizaje continuo tiene un coste y requiere recursos.

7. La teoría tiene el gran valor de iluminar y ajustar las prácticas.

8. La asistencia a actividades de aprendizaje no es de por garantía suficiente de aprendizaje.

2. *MARCO PARA EL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA (ACTIVIDAD 17)*

Los estadios de desarrollo profesional	*Oportunidades de formación*
Los primeros pasos	• La dirección de grupos funcionales del centro (los departamentos y seminarios, los niveles educativos, un programa o innovación concreta). • La asunción de la responsabilidad y el desarrollo de destrezas útiles. • Formación necesaria en: coordinación de equipos, planificación y evaluación de programas.
El acceso a la dirección	• Cualificación profesional que garantice un mínimo de competencia potencial para el ejercicio directivo. • Programa amplio de formación con proyecto práctico.
Los primeros años en la dirección o la pertenencia al equipo directivo	• Oportunidades de formación estandarizada o personalizada. • Cursos específicos. • Actividades de aprendizaje experiencial. • Actividades dirigidas al equipo. • Oportunidad de asesoramiento. • Aprendizaje entre iguales. • Seguimiento y evaluación al final del ejercicio.
El director experimentado	• Actividades sistemáticas de intercambio. • Oportunidad para ver modelos distintos (educativos y empresariales; próximos y lejanos). • Se le facilitan cursos académicos (Expertos, Master en Dirección) ya sean presenciales u online. • Gestión del cambio. Cómo facilitar el desarrollo de los demás. • Participan en informes de investigación y evaluación.
El director asesor (consultor)	• Contribuye en el desarrollo de los que se inician en la tarea. • Preparan materiales. • Colaboran en las actividades de formación. • Investigan sobre su propia práctica. • Investigación-acción.

3. *LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DIRECTIVOS: EL PROCESO DE GESTIÓN (ACTIVIDAD 18)*

El ámbito de la formación continua del profesorado ha evolucionado desde una primera etapa, en la que se ofrecían cursillos sueltos orientados al profesor/a como individuo, muchas veces desligados de la necesidades reales, hasta el sistema actual, resultado de la integración de actividades formativas diversas que permiten el desarrollo personal y profesional de los docentes y la mejora de los

centros educativos. La política de formación del profesorado adolece, sin embargo, de falta de orientación y de claridad en las prioridades, y los criterios de decisión siguen siendo poco satisfactorios.

A pesar de las limitaciones manifiestas en las políticas de formación del profesorado y en su puesta en práctica, debemos reconocer los avances realizados, tanto cualitativa como cuantitativamente, y manifestar de entrada las asunciones básicas que nos orientan en la discusión sobre el tema:

1. La educación es una profesión compleja que requiere un aprendizaje permanente. Por ello, tiene que existir un sistema que garantice el desarrollo del personal que se dedica a la educación. El desarrollo profesional supone, en sentido estricto, una intervención en la vida profesional de los docentes. Esta intervención será provechosa en la medida en que se considere cómo aprenden (y no aprenden) los profesores (Kolb, 1984, Knowles, 1978, Schön, 1983) y se tengan en cuenta sus estadios de desarrollo profesional (Huberman, 1992, Oja, 1989).

2. Se puede mejorar el aprendizaje de los alumnos, actuando sobre las conductas docentes y organizativas. El desarrollo profesional atiende de manera simultánea varias finalidades interrelacionadas: las necesidades de la sociedad en general, las necesidades de la escuela en la que están integrados los profesores, las necesidades personales y profesionales de cada profesor y, a través de las anteriores, de modo directo o indirecto, las necesidades de los alumnos y alumnas (Joyce y Showers, 1988).

3. Todo profesor puede aprender las estrategias más complejas, siempre que la formación esté bien diseñada. El desarrollo de las competencias discretas, y como resultado la competencia genérica, es sólo un camino, prometedor pero limitado en su perspectiva. Es evidente que los "buenos" profesores no sólo poseen competencias, sino que son capaces de seleccionar las estrategias más apropiadas de acuerdo a su juicio profesional, en un marco de relaciones en el que las cualidades afectivas tienen un papel esencial (Imbernón, 1994).

4. El éxito en la mejora de los centros no depende exclusivamente de actuaciones individuales, sino de la actuación colectiva de un centro

escolar. Los cambios en los centros educativos deberían considerar, no tanto cuánto y cómo aprenden los docentes a título individual, sino cuánto y cómo aprende el grupo, cómo se desarrolla la competencia colectiva, es decir, la capacidad para actuar de modo ajustado a las nuevas necesidades. Los aprendizajes individuales, aunque necesarios, no garantizan el aprendizaje colectivo (Campo, 1999).

Dentro del carácter práctico y aplicativo que tiene este apartado, no podemos entrar a valorar en profundidad qué procedimientos formativos están avalados como eficaces, tanto por la investigación como por la experiencia. Pero conviene no perderlo de vista, porque un proceso de gestión que desvirtúa las finalidades y las orientaciones se convierte en un fracaso, aunque técnicamente sea irreprochable. Con esta obra pretendemos:

- Facilitar la reflexión de profesores, asesores y otras personas que tengan alguna responsabilidad en la gestión eficaz del desarrollo profesional de sus colegas.
- Establecer un marco mínimo para el entendimiento de la formación permanente, derivado de las conclusiones de la investigación y de la práctica.

La herramienta sitúa las fases y las tareas esenciales del proceso de gestión (**qué hay que hacer**) y nos pregunta por los procedimientos que utilizamos para llevarlas a cabo (**cómo hay que hacerlo**) y por las personas que asumen esas tareas (**quién/es lo hacen**). Los comentarios que la acompañan intentan reflexionar sobre las razones que avalan dicha actuación o falta de actuación (**por qué se hace así**). Las reflexiones, aunque compartidas, son prestadas y hacen referencia a una tipología de conocimientos profesionales (Argyris y Schon, 1985), a un modelo de entendimiento de la formación permanente (Oldroyd y Hall, 1988), un modelo de impacto sobre la práctica (Kinder, 1991) y un modelo de gestión (West y Ainscow, 1991).

3.1. *Tipología de conocimientos y modos de activación*

Parece razonable pensar que la categorización del cúmulo de conocimientos que pululan en las organizaciones complejas, como las

escuelas, nos va a permitir la gestión más eficaz de los mismos. Es decir, una mejor acumulación y retención del conocimiento valioso y útil para la organización escolar. En este empeño nos vamos a topar con dos dificultades básicas. La primera radica en la incapacidad para describir nuestro propio conocimiento práctico. *"Somos capaces de hacer más de lo que podemos comunicar"*, en palabras de Polanyi (1957). La segunda dificultad está relacionada con la escasa consideración dada hasta el momento a los conocimientos colectivos, es decir, a la interacción inteligente y conjuntada de las personas.

Una vez elaborado el mapa de conocimientos útiles para la organización escolar, se plantea la cuestión de los modos de adquisición, porque en la práctica actual utilizamos mecanismos de formación restrictivos, casi siempre primando el tratamiento cognitivo y el trasvase de información, cuando existen otros procedimientos más eficaces. En la práctica docente y en la organizativa se utilizan distintas categorías de conocimientos que están en relación. Las tipologías sirven sólo como herramientas heurísticas, para pensar sobre el pensamiento práctico y para decidir los mejores métodos de desarrollo.

En primer lugar, podemos adivinar lo que es importante en un centro escolar atendiendo a los comportamientos individuales y colectivos que constituyen las *"teorías de la acción"*, en la medida que orientan el hacer profesional (Argyris y Schön, 1985; Choo, 1999). Estas teorías incluyen las normas de comportamiento colectivo (modos de relación, estructuras de autoridad, etc.), las estrategias para lograr los objetivos (distribución de espacios y tiempos, disciplina, etc.) y las asunciones que subyacen tanto a normas como al entendimiento de la actuación (por ejemplo, el entendimiento de las variables del currículo). Este conocimiento es en gran parte tácito y cristaliza en las *"teorías de uso"*, difíciles de verbalizar porque se expresan a través de la acción y no se pueden reducir a reglas y procedimientos. Se aprenden a través de periodos de experiencia práctica, durante los cuales las personas desarrollan una capacidad intuitiva para emitir juicios sobre la acción. El **conocimiento tácito** es vital, porque solo a través de él, las organizaciones pueden aprender e innovar.

Otro modo de analizar las organizaciones es acudir a lo que dicen que hacen, es decir, a las manifestaciones públicas de política educativa, a los referentes explícitos de actuación: las descripciones del trabajo, el sistema de incentivos, las memorias... Todo ello constituye la "teoría manifiesta" Es manifiesta porque se puede comunicar formalmente a través de algún sistema de símbolos (Nonaka y Takeuchi, 1995). El **conocimiento manifiesto** afecta a los procedimientos y reglas de tipo operativo. Cuando en una organización hay grandes discrepancias entre teorías manifiestas y teorías en uso, cuando discurso y práctica no coinciden, cuando lo que se hace tiene poco que ver con lo que se dice, se bloquea la capacidad de desarrollo y de aprendizaje, porque lo que se hace no se puede discutir y lo que se discute no tiene nada que ver con lo que se hace.

Un tercer tipo, el **conocimiento cultural**, engloba tanto las estructuras cognitivas como afectivas, vigentes en la organización para percibir, explicar, evaluar y construir la realidad. El conocimiento cultural incluye tanto las creencias y asunciones, como las convenciones y expectativas usadas para evaluar y categorizar la nueva información. Es un tipo de conocimiento no codificado, pero ampliamente compartido a lo largo y ancho de la organización.

Estos tres tipos de conocimiento son interdependientes: el conocimiento tácito se encuentra en las destrezas de cada miembro o en las prácticas compartidas de un grupo. El conocimiento normativo se halla disperso en las personas y grupos que actúan de modo coordinado de acuerdo a las reglas y rutinas establecidas. El conocimiento cultural es compartido por muchos miembros de la organización para dar valor y sentido a la información, los acontecimientos y las acciones.

El conocimiento se ha convertido en el primer medio de creación de valor económico y social, por encima del resto de los factores tradicionales. Por ello, su gestión se ha convertido en una tarea fundamental de los directivos. De esta forma, a través de su gestión estratégica se busca entender las causas y fuerzas que explican la diferencia de actuación entre organizaciones. En nuestro caso, las escuelas, resultado de los diferentes conocimientos acumulados y de la

diferente capacidad para desarrollar y aplicar el conocimiento en situaciones concretas.

En el lenguaje corriente distinguimos entre información (datos organizados significativamente) y conocimiento, como algo que es verdad (o que funciona, en términos pragmáticos) y que es fiable. En tiempos recientes, tanto las objeciones de los postmodernistas al concepto de verdad, como al de fiabilidad por parte de los positivistas, nos han llevado a desdibujar la distinción. Sin embargo, sigue siendo válida porque es fácil trasladar la información de un lugar a otro, pero sigue resultando difícil y lento transferir el conocimiento de unas personas a otras y de unos contextos a otros. Especialmente el conocimiento intuitivo, de gran valor para explicar la acción en las organizaciones.

Como el conocimiento no es algo concreto, tangible, como la información, sino conocimiento mezclado con experiencia, reflexión, contexto, etc.; las escuelas deben, en primer lugar, prestar atención tanto al conocimiento implícito en las prácticas como al conocimiento explícito como justificación de la actuación profesional. Existen cuatro modos fundamentales de conversión del conocimiento disponible:

Procesos de conversión del conocimiento organizacional.
(Nonaka y Takeuchi, 1995)

Procesos de conversión del conocimiento organizacional.
(Nonaka y Takeuchi, 1995)

De tácito a tácito, a través de la *socialización*, proceso de adquisición de conocimiento a base de compartir la experiencia. La imitación y la modelación son mecanismos poderosos para fijar las destrezas básicas del oficio de enseñar.

La *exteriorización* es el proceso por el que conocimiento tácito se hace explícito. Se activa a través del diálogo y la reflexión compartida y es esencial en los procesos de cambio, tanto en las conductas docentes como en las de tipo organizativo. Es frecuente el uso de metáforas, alegorías y modelos.

La incorporación de conocimientos de distintas fuentes en una nueva síntesis da lugar a la *combinación*. Respuesta pragmática de las organizaciones a los problemas que se les presentan. No obedecen a una intención teórica –describir cómo son las organizaciones escolares– sino a resolver problemas de índole práctica –cambiar algún aspecto de su funcionamiento–.

Por último, la *interiorización*, por la que se rutinizan determinadas

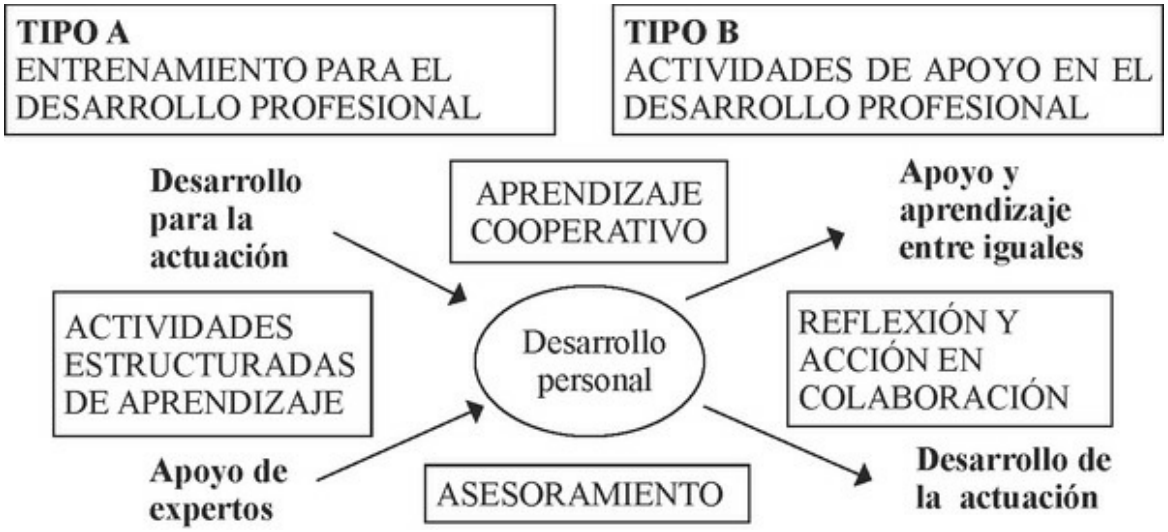
prácticas cuya justificación resultaba obvia y se archiva en un segundo plano de la conciencia.
Con estos mecanismos las organizaciones que aprenden, las escuelas que aprenden, no sólo son capaces de aprender sino de aprender a aprender. No sólo son capaces de ser competentes en lo que hacen, sino de permanecer competentes. Y demuestran esta competencia a través de las siguientes actitudes:

- La adaptación continua, a la vez que conservan su propia identidad y dirección.
- La capacidad de desarrollo permanente.
- Orientación a la resolución de problemas.
- El aprendizaje relacionado con el trabajo diario.
- El aprendizaje en grupos, de modo colectivo.

3.2. *Un modelo para el entendimiento de las actividades de formación del profesorado*

Los coordinadores de actividades de formación deben ser capaces de responder a las necesidades de los profesores y de sus centros, desarrollando el conocimiento, las destrezas y la actuación profesional de los implicados. El desarrollo personal (de uno mismo) es el eje fundamental y se encuentra en el centro de las otras dos dimensiones, de acuerdo al siguiente gráfico:

MODELO PARA ENTENDER LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN Y ASESORAMIENTO



La dimensión FINALIDADES (línea diagonal):

- Desarrollo para la actuación profesional: conocimientos, destrezas, actitudes, etc., relacionados con la tarea, pero que se adquieren fuera del ámbito habitual de trabajo.
- Desarrollo de uno mismo como profesional y como persona.
- Desarrollo de la actuación profesional: el comportamiento en el ejercicio de la tarea.

La dimensión MEDIOS Y ESTRATEGIAS (línea diagonal):

- Experiencias de aprendizaje proporcionadas por expertos, principalmente, aunque no exclusivamente. Desarrollo de conocimientos y destrezas.
- Desarrollo de uno mismo ligado a la ampliación de conocimientos, destrezas y mejora de la actuación.
- Apoyo entre iguales para la mejora de la actuación, sin excluir la adquisición de conocimientos y destrezas.

Las actividades A hacen referencia a las formas tradicionales de educación y entrenamiento. Consisten primordialmente en recibir el "conocimiento acumulado", a través de expertos que tienen un mayor acceso al conocimiento que se deriva de la política educativa, del acceso a investigación relevante y de una experiencia dilatada. Las modalidades utilizadas son normalmente cursos que se realizan fuera

del marco de la actividad profesional. Por su parte, las actividades B hacen relación a modalidades más cercanas a la práctica profesional y tienen lugar en el centro escolar, o en ámbitos próximos al centro escolar, su diseño y realización va ligado a necesidades expresadas por los mismos protagonistas.

Colocando los *"medios"* y las *"finalidades"* en los ángulos superiores se obtiene un marco en el que caben casi todas las formas de aprendizaje profesional:

- **Entrenamiento (Actividades de aprendizaje estructuradas):** Actividades de aprendizaje impartidas por expertos (información previa para una actuación, desarrollo de destrezas, puesta al día en determinados temas, etc.).
- **Aprendizaje cooperativo (Compartir conocimientos y estrategias):** El desarrollo que se produce con el apoyo de colegas que están en la misma situación (grupos de discusión, visitas de observación a otras escuelas, grupos de estudio y trabajo, grupos en torno a un proyecto, etc.). El proceso de compartir el conocimiento requiere cooperación y se relaciona directamente con la discusión de ideas y la observación de la acción directa, pero no llega a un proceso de investigación sistemático.
- **Apoyo mutuo entre colegas (Acción y reflexión en colaboración):** El desarrollo de la actuación profesional contando con el apoyo de iguales (entrenamiento mutuo, investigación-acción en colaboración, tutorización mutua como proceso sistemático, etc.).
- **Apoyo individualizado del experto (Entrenamiento y asesoramiento):** Apoyo procurado por experto para la aplicación práctica de destrezas o para la resolución de problemas de la práctica (observación por parte de un asesor, consultoría al equipo directivo sobre un problema práctico, etc.).

Las actividades de desarrollo personal (de uno mismo) pueden darse en cada una de las cuatro modalidades.

El entendimiento de para qué sirven estas dos modalidades son esenciales en el momento de la planificación: las actividades B tienen un gran potencial para modificar las actuaciones individuales, la estructura y la cultura de un centro. También pueden pecar de tener

visión limitada y estar separadas de las perspectivas teóricas y de prácticas asentadas como positivas en otras partes. Las modalidades, normalmente lejanas, del tipo A producen aprendizajes que casi siempre fallan a la hora de hacer la transferencia al ámbito de actuación. Si se hacen bien, pueden evitar tener que reinventar la rueda y favorecen la claridad en los propósitos y en la actuación, en consonancia con los resultados de la investigación y de la experiencia positiva acumulada.

A pesar de que la tipología establece elementos claros de diferenciación, se dan en la realidad mezclas variadas con intervenciones mixtas. Por ejemplo, un grupo de trabajo que funciona de modo autónomo y que cuando encuentra un obstáculo acude puntualmente a la ayuda de un experto. Un curso realizado fuera del ámbito escolar, que incluye como uno de los elementos del programa la realización de un proyecto para dar respuesta a una necesidad sentida y experimentada por el centro, y el proyecto es asesorado por los compañeros/as del grupo y por un asesor externo.

Es difícil categorizar los modelos de intervención en formación del profesorado, porque cuando utilizamos etiquetas de actuaciones formativas como "curso", "seminario", "grupo de trabajo", "asesoría a centro", "consultoría", "sesión de formación", "investigación-acción", "aprendizaje experiencial"... estamos utilizando términos de gran ambigüedad semántica. Para ello, habría que llegar a un acuerdo operativo sobre el significado de cada cosa. De todo ello podemos concluir que la elección de estrategias de formación no es neutra. La elección de determinadas modalidades formativas contribuye sustancialmente a determinados resultados de aprendizaje.

3.3. *El impacto de la formación sobre la práctica*

La formación tiene que valer para algo. La formación tiene que ser efectiva. El coste de las actividades de formación, el coste de las sustituciones del profesorado y el trastorno que provocan en el aprendizaje del alumnado tiene que tener contrapartida en la mejora del juicio crítico del profesorado y de su práctica profesional. Las consecuencias de unas actividades de formación poco efectivas, o que generan satisfacción en el profesorado pero no modifican sus prácticas,

son demasiados serias para no tomarlas en consideración.
Por ello, los gestores de la formación deben redoblar sus esfuerzos para que la planificación, la puesta en práctica, permitan la transferencia de lo aprendido a la práctica real o que lo modelos de formación se acerquen a esa práctica docente para transformarla. Sin embargo, hay pocos modelos que describan exactamente lo que la formación produce en la práctica docente, de forma que carecemos de herramientas conceptuales que informen adecuadamente nuestras decisiones sobre el tipo de formación que contribuirá mejor a resolver las necesidades identificadas.
Hay dos modelos que pueden iluminar este tipo de decisiones: el de Joyce y Showers (1980) y el de Kinder (1991), ya citado. Me voy a limitar a exponer el último, fruto de una investigación llevada a cabo bajo los auspicios de la National Foundation for Educational Research (NFER).
El estudio indagaba acerca de los resultados de las actividades de formación, con el objetivo de mejorar la planificación de tales actividades. Para ello, se analizaron los resultados en términos de impacto que producían sobre la práctica en el aula, anotando efectos positivos y negativos, previstos y no previstos. De esta forma, se identificaron las nueve categorías siguientes:
• **Nuevos recursos:** los nuevos materiales que acompañan a las actividades de formación, libros, nuevo equipamiento, hojas de trabajo... Pueden tener un impacto importante sobre la actividad escolar, pero necesitan ir acompañados de la motivación y de la comprensión adecuadas.
• **Nueva información:** sobre el currículo, sobre la legislación... Por sí sola, la información tiene un impacto limitado sobre la práctica. No se debe confundir información con conocimientos y destrezas, que producen un efecto más profundo.
• **Toma de conciencia:** darse cuenta de que el programa tutorial no responde a las necesidades de los alumnos o de que no existe en absoluto... La toma de conciencia no es garantía de una práctica mejorada. Tiene que ir acompañada de la puesta en práctica.
• **Resultados de tipo afectivo:** las experiencias emotivas, de

carácter positivo o negativo, inherentes a la actividad de aprendizaje... Cuando la experiencia de formación es negativa es difícil que la práctica se modifique. Las experiencias positivas pueden quedarse en eso, pero pueden constituir un eslabón para una práctica mejorada.

• **Cambios de actitud y de motivación:** mayor entusiasmo para llevar a cabo las ideas recibidas en las actividades de formación. Es positivo, pero requieren ir acompañados de la práctica con observación, apoyo institucional.

• **Elementos institucionales:** el impacto colectivo de una actividad de formación en el pensamiento y en la actuación de un grupo de profesores de un centro... El consenso, la colaboración y el apoyo mutuo son buenos indicativos de una práctica institucionalizada de modo eficiente. Consecución de una masa crítica suficiente.

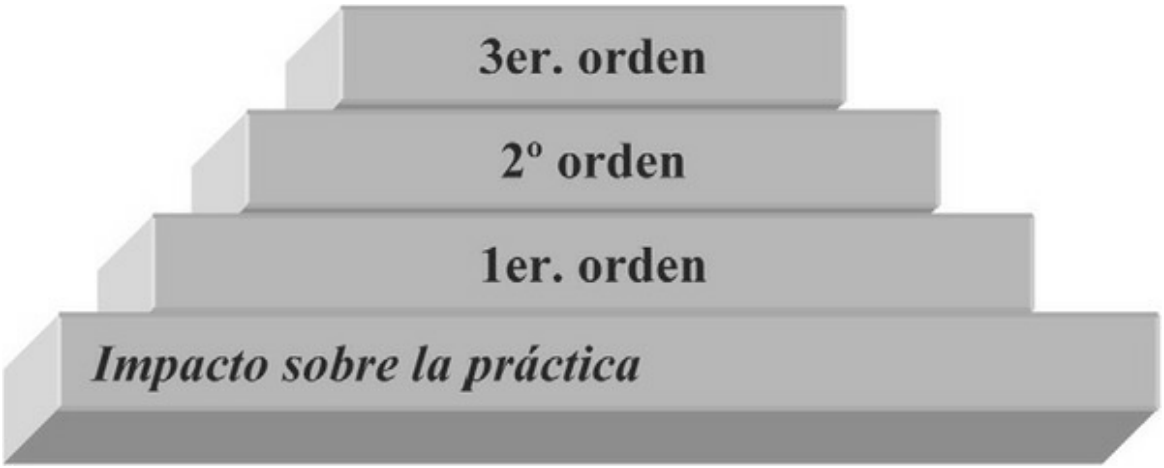
• **Conocimiento y destrezas:** mayor comprensión del proceso de toma de decisiones en grupo, dirección efectiva de un grupo de trabajo, mejor gestión del tiempo personal, cómo crear un clima positivo en el aula... Es un elemento básico, pero se tiene que ir refinando en la práctica, contando con consejo y apoyo continuado hasta que la nueva destreza se convierta en un comportamiento rutinizado.

• **Congruencia/coherencia:** en qué medida nuestro estilo personal coincide con el modelo de buena práctica, señalado en las actividades de formación... Muchas veces, a pesar de estar convencidos de que algo es mejor que nuestra práctica habitual, seguimos con ella. Actuar de un modo nuevo nos hace sentir inseguros.

• **Impacto sobre la práctica:** ésta es la intención última. Modificar la práctica, apoyando la transferencia de nuevos conocimientos y destrezas.

Los profesores identifican distintos resultados de una misma actividad de formación, lo que indica que cada profesor tiene su itinerario de maduración, en correlación con su experiencia previa y su propio estilo de aprendizaje. Sin embargo, algunos resultados o combinación de ellos tienen más garantías de producir efectos significativos. De aquí derivan los autores una especie de jerarquía en función de su

significación a la hora de producir cambios:



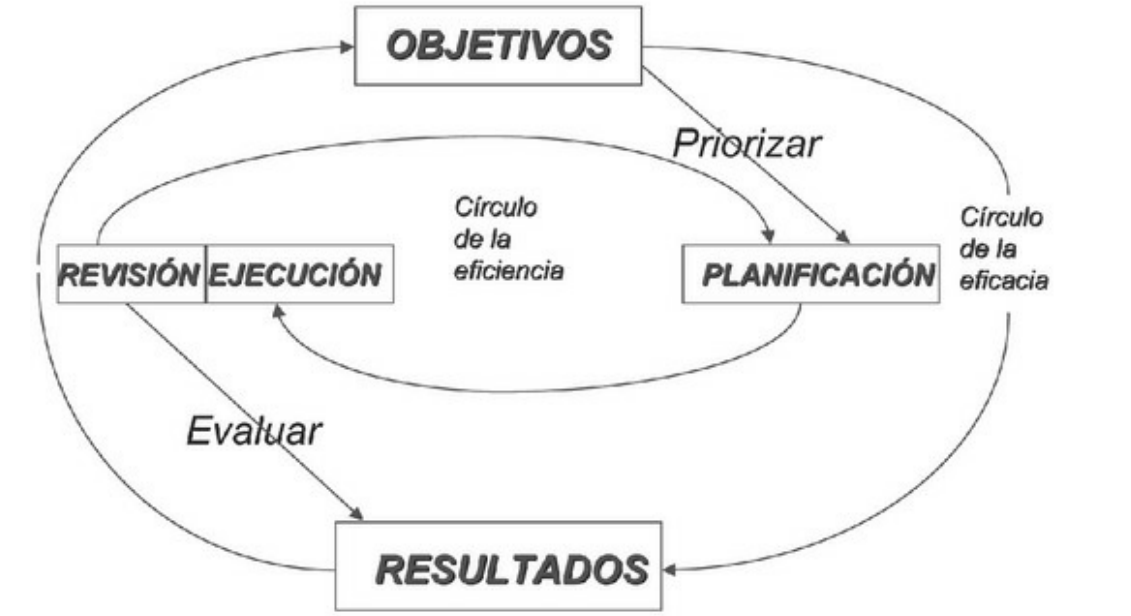
Los resultados establecen entre sí una compleja red de relaciones, pero en términos generales se puede afirmar que los efectos de tercer orden son los que menos posibilidades tienen de afectar la práctica docente. Un nuevo método puede despertar tal motivación que el profesor se apropie de nuevos conocimientos y destrezas. De todos modos, son los efectos de primer orden, congruencia con los valores personales y el conocimiento y las destrezas, los que propician un mayor impacto sobre la práctica. Algunas veces pueden requerir nuevos recursos, apoyo institucional... para asegurar la puesta en práctica sostenida y su institucionalización.

Esta identificación detallada de los resultados de aprendizaje de las actividades de formación puede permitir una mejor planificación en una secuencia continuada y progresiva de resultados de aprendizaje. También puede ayudar a decidir qué modalidades son las adecuadas para conseguir determinados tipos de aprendizaje.

3.4. *Un modelo de gestión*

Una primera tarea en la gestión es la fijación de los objetivos, cuya consecución determina el nivel de eficacia. La segunda tarea es la gestión de los mecanismos, estructuras que articulan la red de recursos que nos permiten perseguir los objetivos establecidos. Ésta representa la dimensión de la eficiencia que mide el uso riguroso y acertado de los medios. Ambas dimensiones y sus relaciones mutuas se pueden representar en el gráfico siguiente:

UN MODELO DE GESTIÓN



Objetivos: De desarrollo profesional del personal del centro, determinados localmente, aunque reflejen necesidades del sistema.
Planificación: Selección de las prioridades dentro de los objetivos marcados y convertirlos en programas de acción.
Ejecución: Distribución de los medios personales y materiales, y realización práctica de los programas.
Seguimiento y revisión: Comprobación de que los recursos se utilizan del modo establecido y se evitan disfunciones prácticas.
Resultados: El impacto de las actividades de formación en las prácticas docentes y organizativas del centro.
La **calidad de la gestión** vendrá determinada por tres conjuntos de relaciones:

- La medida en que las finalidades planteadas reflejan las necesidades más significativas del centro y el grado de consecución de esas finalidades. Un elemento crucial en este proceso es la calidad del juicio de la comunidad escolar a la hora de establecer la política de formación de su profesorado.
- El grado en que los recursos disponibles se usan de modo eficiente. Este proceso por su complejidad requiere un análisis más

complicado.

- La coherencia entre los planes y las finalidades establecidas, y la relación entre la puesta en práctica y los resultados deseados. Los elementos fundamentales son la fijación de las prioridades y la evaluación de los resultados en comparación con los objetivos previstos.

El círculo de la eficiencia es un proceso racional, como todo proceso convencional de gestión. Sin embargo, el círculo de la eficacia resulta más problemático porque se sustenta en valores y su medición sólo resulta posible a largo plazo. Con los procesos de gestión nos puede suceder que pierden su docilidad inicial y el carácter instrumental para convertirse en fines en sí mismos. Siempre hay que tener presente que la gestión tiene que estar al servicio de los objetivos y de las finalidades que se pretenden y no constituirse en un fin en sí mismo.
Los procesos de gestión son procedimientos o rutinas estables, difíciles de modificar cuando se convierten en disfuncionales. Y en el momento en que las necesidades cambian y exigen nuevas rutinas más acomodadas, éstas se resisten a ser cambiadas. Así, la mayor o menor complejidad de las actuaciones formativas y su consiguiente proceso de gestión hace que, muchas veces, las administraciones elijan actividades simples de gestionar, aunque su eficacia sea limitada, y desechen actividades más complejas de gestionar, pero que logran que los profesionales encuentren soluciones a los problemas que se plantean y mejoren su juicio profesional.

3.5. *El proceso de gestión*

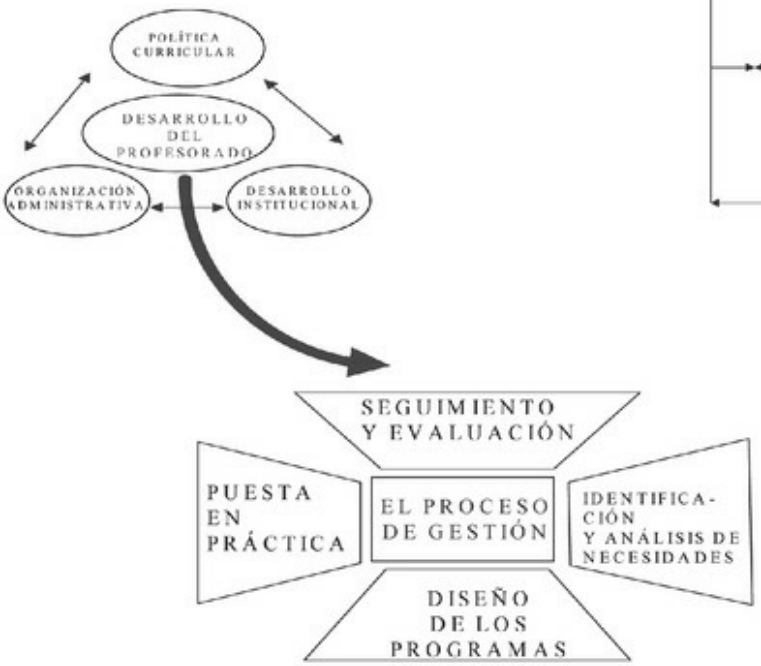
La herramienta que viene a continuación es una reflexión sistemática sobre las tareas que implica cada una de las fases del proceso de gestión, que lleva implícito todo programa de formación:

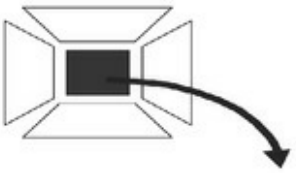
- El proceso de gestión y la política de formación.
- La identificación y el análisis de necesidades.
- El diseño de programas y actividades formativas.
- La puesta en práctica y el seguimiento.
- La evaluación y revisión sistemáticas.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

POLÍTICA - PLAN - PROGRAMA

POLITICA
Conjunto de intenciones y prioridades de la comunidad
PLAN
Objetivos detallados del conjunto de actuaciones de formación del profesorado.
PROGRAMA
Detalle de las actividades que se van a realizar.





EL PROCESO DE GESTIÓN:

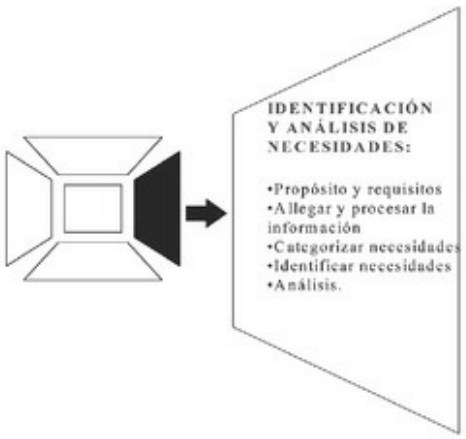
- El rol de los gestores
- Funciones, responsabilidades y tareas
- Consideraciones administrativas.
- Asignación de recursos.

EL PROCESO DE GESTIÓN

FUNCIONES	
A) PLANIFICAR	
B) COMUNICAR	
C) INICIAR	
D) MANTENER	
E) REVISAR	

TAREAS		PROCEDIMIENTOS	PERSONAS
1. Formular la política de formación del profesorado que contemple las áreas de actuación, a quiénes van dirigidas, las prioridades, las medidas especiales y las responsabilidades			
2. Integrar la formación del profesorado con la gestión del currículo y el desarrollo organizativo de los centros.			
3. Asegurar la existencia de suficiente personal especializado en formación del profesorado.			
4. Desarrollar mecanismos de coordinación en los			

distintos niveles de la Administración educativa.		
5. Identificar y delegar las responsabilidades y tareas de gestión, relacionadas con la planificación, la comunicación, la iniciación, el mantenimiento y la revisión.		
6. Asentar los sistemas y mecanismos administrativos que garanticen un eficaz y eficiente desarrollo de planes y programas.		
7. Conseguir acuerdos de colaboración que faciliten una oferta de calidad.		
8. Analizar sistemáticamente en qué medida los recursos disponibles se acomodan a las prioridades establecidas.		



IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE NECESIDADES

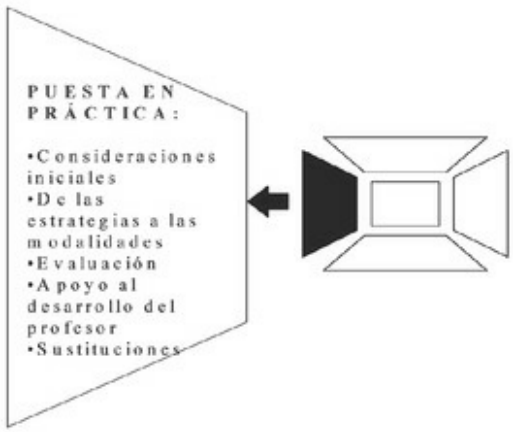
FUNCIONES	
A) PLANIFICAR	
B) COMUNICAR	
C) INICIAR	
D) MANTENER	
E) REVISAR	

TAREAS	PROCEDIMIENTOS	PERSONAS
1. Distinguir y relacionar los procesos de identificación, categorización y análisis de necesidades.		
2. Determinar los criterios para categorizar las necesidades que se derivan de las intenciones de la política de formación del profesorado.		
3. Considerar la adecuación de las técnicas disponibles en la identificación de las necesidades.		
4. Decidir qué papel tienen la evaluación del profesorado y la evaluación institucional de los centros en la identificación y en el análisis de necesidades.		
5. Establecer procedimientos para el análisis de necesidades.		
6. Equilibrar las necesidades individuales, de los centros y del sistema educativo.		
7. Determinar el papel de los equipos directivos y de los centros de profesores en la identificación y análisis de necesidades y proporcionar asesoramiento y apoyo para la tarea.		

DISEÑO DE LOS PROGRAMAS

FUNCIONES	
A) PLANIFICAR	
B) COMUNICAR	
C) INICIAR	
D) MANTENER	
E) REVISAR	

TAREAS	PROCEDIMIENTOS	PERSONAS
1. Derivar los objetivos de los programas del análisis de necesidades.		
2. Asegurar que los programas especifican los resultados de aprendizaje que se pretenden.		
3. Asegurar que los objetivos de los programas son consistentes con las intenciones hechas explícitas por la Administración educativa.		
4. Asegurar que los programas promueven: • Igualdad de oportunidades en el acceso. • Desarrollo del profesorado ligado al currículo. • Desarrollo del profesorado ligado a la mejora organizativa de los centros. • Continuidad entre los distintos elementos de los programas y en los programas año tras año. • Reconocimiento y acreditación de las actividades de innovación, a la par con otras modalidades de formación. • Negociación entre participantes y proveedores del programa formativo. • Oportunidades de colaboración en sus distintos niveles.		
5. Decidir el tipo de estrategias en la ejecución de los programas.		



PUESTA EN PRÁCTICA

FUNCIONES	
A) PLANIFICAR	
B) COMUNICAR	
C) INICIAR	
D) MANTENER	
E) REVISAR	

TAREAS	PROCEDIMIENTOS	PERSONAS
1. Comunicar la política de formación del profesorado, y los planes y programas a todas las instituciones educativas y al profesorado.		
2. Asegurar que todas las iniciativas se derivan del plan establecido.		
3. Consultar ampliamente con todos los implicados en la formación del profesorado.		
4. Marcar orientaciones concretas a los proveedores de formación.		
5. Establecer criterios de calidad para la puesta en práctica de las actividades de formación.		
6. Considerar las distintas modalidades de formación para adecuarlas a las necesidades identificadas.		
7. Indicar modalidades de informe de las actividades para que las experiencias formativas queden documentadas.		
8. Asignar personal de apoyo antes, durante y después de la formación.		
9. Establecer procesos formativos para el personal responsable de la formación.		
10. Prever y asignar las sustituciones que se requieran.		

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN:
•Razones. ¿Por qué?
•Ciclo evaluativo
•Requisitos en la evaluación de la formación del profesorado

EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

FUNCIONES	
A) PLANIFICAR	
B) COMUNICAR	
C) INICIAR	
D) MANTENER	
E) REVISAR	

TAREAS	PROCEDIMIENTOS	PERSONAS
1. Determinar mecanismos y responsabilidades para el seguimiento y la evaluación.		
2. Definir lo que se va a evaluar y cómo.		
3. Relacionar los aspectos de calidad y eficacia con los de cantidad y coste económico.		
4. Asegurar que se especifican resultados de aprendizaje.		
5. Recoger los datos apropiados		
6. Seleccionar los métodos apropiados para comunicar los resultados de la evaluación y revisión.		
7. Definir el papel en la evaluación de la formación de todos los implicados.		

8. Proporcionar formación para los responsables del seguimiento y de la evaluación.			
9. Integrar seguimiento, evaluación y revisión en todos los servicios del sistema educativo.			
10. Seleccionar indicadores de calidad válidos y fiables para la evaluación de los resultados de la formación.			

4. *BIBLIOGRAFÍA*

Plan personalizado de desarrollo profesional

Bennis, W. & Goldsmith, J. (1997): *Learning to Lead*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Boyatzis, R. & McKee A. (2005): *Resonant Leadership*. HBS Press.

Campo, A. (2006): "En la galería de los espejos: La evaluación 360º". *Organización y Gestión Educativa*, nº 2. Madrid: Praxis-FEAE.

Campo, A. (2006). "La ventana de Johari. Un marco para el conocimiento personal". *Organización y Gestión Educativa*, nº 1. Madrid: Praxis-FEAE.

G. Vasco (2002): Programa de Formación de Equipos Directivos. Vitoria-Gasteiz.

Goleman, D. (2002): *The New Leaders*. London: Little Brown.

Grisaleña, J. y Campo, A. (2006): "Buceando en nuestro interior: el diario personal, el blog o bitácora". *Organización y Gestión Educativa*, nº 3. Madrid: Praxis-FEAE.

Senge, P. *et al.* (2004): *Presence*. Cambridge MA: Society of Organizational Learning.

Taylor, C. (1991): *The Ethics of Authenticity*. Cambridge MA: Harvard University Press.

La formación permanente de los directivos

Argyris, C. y Schön, D. (1985): *Organizational learning: a theory of action perspective.* Addison Wesley, Reading.

Bontis, N. y Choo, CH. W. (2.000): *Strategic management of intellectual capital and organizational knowledge.* Oxford: OUP.

Campo, A. (1995): Leer la situación. Estrategias diagnósticas ante procesos de innovación (I.12) En J. Gairín y P, Darder: *Estrategias e instrumentos para la Gestión Educativa*. Barcelona. Praxis. Págs. 172/117-124.

Campo, A. (1997): "El cambio en los centros educativos". *Organización*

y Gestión Educativa, nº 4. Madrid: Praxis-FEAE..
Campo, A. (1999): "La escuela que aprende. ¿Moda o necesidad?"*ARBELA, Revista de Educación*. Barakaldo. COP de Barakaldo.
Campo, A. y Osinalde, E. (2000): Conocimiento útil para las organizaciones escolares. En ICE, Univ. de Deusto: *"Liderazgo y organizaciones que aprenden".* III Congreso Internacional sobre la Dirección de los Centros Educativos. Bilbao.
Choo, CH. W. (1998): *The knowing organization*. New York: OUP.
Huberman, M. (1989): "The professional life cycle of teachers". *Teachers College Records*, 91 (3).
Imbernón; F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado.* Barcelona: Graó.
Joyce, B. y Showers, B. (1988): *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
Joyce, B. y Showers, B. (1980): "Improving In-service trainig. The messages of the research". *Educational leadership* 37 (5).
Kinder, K. y otros (1991): *The impact of school-focused INSET on classroom practice.* Slough, NFER.
Knowles, M. (1978): *The adult learner. A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Co.
Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning.* Englewood Ciffs: Prentice Hall.
Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995): *The knowledge creating company: How japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: OUP.
Oja, S. N. (1989): Teachers: Ages and stages of adult development. En Holly y Mcloughlin, *Perspectives on teacher professional development.* London: The Falmer Press.
Oldroyd, D. y Hall, V. (1988): *Managing professional development and INSET.* Bristol: School of Education.
Polanyi, M. (1957): *The tacit dimension.* New York: Doubleday.
Schön, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action.* London: Temple Smith.
West, M. y Ainscow, M. (1991): *Managing school development.*

London: David Fulton.

Estrategias alternativas de desarrollo

Alejandro Campo

Jesús Grisaleña

1. *ASESORAMIENTO ENTRE IGUALES, TUTORIZACIÓN (MENTORING) Y ENTRENAMIENTO (COACHING)*

"Se produce una mejora en la escuela cuando el profesorado, de modo colectivo y coordinado, se preocupa por los aprendizajes del alumnado y cambia los modos de enseñar"
Fullan, 2003

Un factor crítico en este modelo de escuelas inteligentes es el propio aprendizaje del director o directora y del equipo directivo. Así, cuando los directivos de los centros escolares se convierten en aprendices, no solo hacen demostración de los comportamientos que quieren que los alumnos adquieran, sino que manifiestan su interés por mejorar su propia práctica profesional mediante la reflexión sistemática sobre la misma.

Las distintas y variadas necesidades existentes complican la elección del enfoque de las actividades de desarrollo profesional. En unos casos, se priorizan las necesidades del sistema y en otros las necesidades de las personas. En definitiva, se requiere un equilibrio que haga eficaz y eficiente el gasto dedicado a la formación. Pero en el caso de los directivos, cuando existe un programa de de formación, éste se escora hacia las necesidades del sistema, dejando descubiertas las necesidades centradas en las personas.

Nuestra propia experiencia en el Programa de Formación de Equipos Directivos del País Vasco nos sugiere que la dieta de cursos por sí sola difícilmente conduce a nuevos modos de pensar sobre el liderazgo, sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza. Al respecto, el mantenimiento de viejos esquemas puede resultar cómodo para los participantes, pero no conduce a cambios sustantivos. Por ello, el programa se nutre de actividades prácticas de aprendizaje experiencial: los grupos de estudio, la investigación-acción, el

entrenamiento y asesoramiento entre iguales, el conocimiento personal, la reflexión por medio de diarios y blogs, la planificación de la propia formación, la evaluación 360º, los procesos de selección compartidos, etc. Actividades que refuerzan una serie de creencias relativas a cómo se produce el aprendizaje de los directivos escolares:

- El aprendizaje de los directivos es personal, aunque se facilita trabajando en grupos de iguales con las mismas o parecidas preocupaciones.
- El pensamiento y las posiciones de los directivos son valiosas, pero en muchos casos el resultado del aprendizaje es la modificación de las propias creencias.
- La reflexión distanciada, objetiva, sobre la propia práctica les aleja del trabajo, pero es esencial para aprender.
- La preocupación fundamental por el aprendizaje del alumnado se alimenta mejor cuando los directivos son conscientes de los procesos de su propio aprendizaje.
- El conocimiento valioso está distribuido en muchas personas y organizaciones.
- El nuevo aprendizaje requiere un entorno seguro para cuestionar las propias ideas y prácticas.

En este capítulo, además de una breve revisión de los modelos de formación y asesoramiento, se presenta un cuadro comparativo con las similitudes y diferencias entre tutorización (*mentoring*), entrenamiento experto y entre iguales (*coaching*). Además, se proponen dos actividades prácticas. Una sobre el asesoramiento entre iguales, la otra es un cuestionario sobre los estilos de asesoramiento de los directivos (Actividades 19 y 20). Los epígrafes siguientes, 2 y 3, se dedicarán respectivamente al *mentoring* y al *coaching*.

1.1. *Estrategias alternativas: tutorización (mentoring), entrenamiento (coaching) y asesoramiento entre iguales (peer coaching)*

La tutorización (*mentoring*) es un término polivalente que cubre un amplio espectro de actividades de desarrollo personal y profesional.

Tener un tutor o mentor para mejorar la preparación profesional no es idea nueva. Homero cuenta en *La Odisea* que Ulises confió a Méntor la preparación de su hijo Telémaco. Esta aportación literaria nos ha dejado en herencia la imagen del mentor como un consejero sabio y paciente, que guía la vida y los quehaceres profesionales de los jóvenes.

Podemos sintetizar la tutorización (*mentoring*) como el proceso voluntario en el que una persona experimentada, con una buena consideración profesional y con empatía suficiente, guía a otra persona en la maduración de sus ideas y en su aprendizaje, tanto personal como profesional. Lo que se consigue escuchando y hablando en un marco confidencial.

La definición incorpora tres elementos fundamentales:

- El mentor actúa de modo voluntario.
- Sirve de guía en el proceso de desarrollo de otra persona.
- El dialogo es la herramienta fundamental.

La tutorización, en opinión de algunos expertos, se solapa con otros conceptos próximos, como el entrenamiento y el asesoramiento, ya que en algunos casos el mentor instruye y entrena y, en otros, asesora y aconseja. No obstante, otros expertos separan de modo radical la tutorización del entrenamiento, porque la segunda suele ser una actividad pagada que se centra en el desarrollo de destrezas discretas.

Las características de la relación que se establece entre ambos (tutor y tutorizado) suelen ser las siguientes:

- Existe confianza mutua, respeto y aprecio.
- Hay oportunidades de compartir experiencias y de reflexionar sobre las mismas, sin emitir juicios de valor.
- Se insiste en la autonomía y en la independencia de la persona tutorizada.
- Se establecen determinados límites.
- Existen oportunidades para explorar opiniones y percepciones alternativas.

Un mentor es un guía en la toma de decisiones, un apoyo en las dificultades y un amigo crítico. La tutorización se entiende de modo diferente en las distintas prácticas existentes, e implica actividades distintas, como son el asesoramiento, el entrenamiento, la orientación o el simple cuestionamiento de las conductas directivas. Todos los proyectos de tutorización de directivos deben aclarar la finalidad del mismo, el proceso de emparejamiento entre tutor y tutorizado y las actividades que van a ser prioritarias.

CONCEPTOS BÁSICOS. National Framework for Mentoring and Coaching, DfES

	Tutorización (*mentoring*) es un proceso estructurado y sostenido en el tiempo para apoyar a los profesionales en los momentos importantes de transición profesional.	**Entrenamiento** (*coaching*) especializado es un proceso estructurado y sostenido en el tiempo para facilitar el desarrollo de un aspecto específico de la práctica profesional.	**Asesoramiento entre iguales** (*peer coaching*) es el proceso estructurado y sostenido en el tiempo entre dos o más profesionales que aprenden en la práctica diaria del conocimiento y de las destrezas de los colegas.
¿POR QUÉ?	***Mentoring* en los primeros pasos.** Se usa para acompañar a un/a joven profesional en su llegada a una nueva escuela y a la profesión. ***Mentoring* de progreso.** Es el apoyo sistemático a un profesional para responder a las demandas de un nuevo rol, para entender las responsabilidades que conlleva y los valores que implica, ***Mentoring* ante un reto profesional.** Permite ayudar a un profesional para afrontar asuntos significativos, tanto personales como profesionales, que le paralizan en su carrera.	**El entrenamiento especializado** se utiliza por los profesores, directivos y escuelas con las siguientes finalidades: • Revisar y mejorar la práctica existente. • Desarrollar y extender el repertorio de las estrategias docentes y de las estrategias organizativas y directivas. • Introducir y experimentar estrategias alternativas de enseñanza y de gestión. • Introducir una cultura abierta donde se estimule el apoyo y la crítica productiva.	**El entrenamiento mutuo** se utiliza en las escuelas para crear grupos en los que cada participante aporta elementos valiosos de su propia práctica. Fomenta una cultura de apertura de mutuo apoyo y crítica productiva. Es una plataforma básica para la reflexión sobre la práctica.
¿QUIÉN?	**Los mentores** son colegas experimentados con conocimiento de los requerimientos del trabajo en cuestión. Conocen y facilitan el acceso a variadas oportunidades de desarrollo de la persona. Los mentores son seleccionados por su conocimiento de las necesidades y del contexto del aprendiz profesional. Un aprendiz profesional es la persona que afronta un paso importante en su desarrollo profesional y busca o es dirigido hacia el *mentoring*.	**Losentrenadoresespecializados** son colegas profesionales que cuentan con conocimiento y experiencia. Estimulan la asunción del control sobre el propio aprendizaje con preguntas, apoyo y orientación. El entrenador puede ser de la misma escuela o de otro sitio, y normalmente es elegido por quien quiere aprender algo. Un aprendiz profesional es alguien que tiene una tarea específica de enseñanza o de dirección que busca, o se le ofrece, la colaboración de un entrenador.	**Los entrenadores en colaboración** son profesionales implicados en mutuo aprendizaje que se basan en evidencias sobre su práctica. Quizá requieran una formación básica antes de embarcarse en esta modalidad de aprendizaje.

¿QUÉ?	**El *mentoring*** implica actividades que promueven e incentivan las transiciones eficaces entre los distintos roles profesionales e incluyen: 1. Identificar los objetivos de aprendizaje y apoyo en el progreso. 2. Desarrollar un creciente control del que aprende sobre su aprendizaje. 3. Escuchar de modo activo. 4. Observar, articular, discutir y servir de modelo en la práctica profesional. 5. Experiencias compartidas de aprendizaje por medio de la observación, video… 6. Orientar, dar *feedback* y, en caso de necesidad, dirigir. 7. Revisar el progreso y planificar nuevas acciones. 8. Examinar, evaluar y, en su caso, acreditar la práctica. 9. Servir de enlace con una amplia red de recursos.	**El entrenamiento especializado** implica realizar actividades que incrementan el desarrollo de algún aspecto de la práctica docente o directiva: 1. Apoyo para clarificar los objetivos de aprendizaje 2. Refuerzo del control y de la responsabilidad del que aprende sobre su propio aprendizaje 3. Escuchar de modo activo. 4. Observar, articular, discutir y servir de modelo en la práctica profesional. 5. Experiencias compartidas de aprendizaje por medio de la observación, video… 6. Revisión compartida del progreso y planificación conjunta de nuevas acciones. 7. Examinar, evaluar y, en su caso, acreditar la práctica. 8. Servir de enlace con una amplia red de recursos. 9. Reflexión sobre experiencias vividas.	**El entrenamiento mutuo** promueve la reflexión sobre la práctica del siguiente modo: 1. Desarrollo de la comprensión de objetivos específicos. 2. Mantenimiento del control sobre su aprendizaje. 3. Escuchar de modo activo. 4. Observar, articular, discutir y servir de modelo en la práctica profesional. 5. Experiencias compartidas de aprendizaje por medio de la observación, vídeo… 6. Revisión compartida del progreso y planificación conjunta de nuevas acciones. 7. Examinar, evaluar y, en su caso, acreditar la práctica. 8. Análisis conjunto de experiencias, evidencias, investigación y propuestas alternativas.
¿DÓNDE?	**El *mentoring*** se realiza en el lugar de trabajo del aprendiz profesional, en un espacio tranquilo que garantice la reflexión confidencial. En el caso de los noveles puede desarrollarse en otra escuela o en otra clase para permitir la observación de aprendizaje.	**El entrenamiento especializado** se realiza en el lugar de trabajo del aprendiz profesional, en un espacio tranquilo que garantice la reflexión confidencial.	**El entrenamiento mutuo** se realiza en el lugar de trabajo del aprendiz profesional, en un espacio tranquilo que garantice la reflexión confidencial. Puede implicar la observación mutua con *feedback*.
¿CUÁNDO?	**El *mentoring*** puede ser útil para el que inicia su actividad profesional, al ocupar nuevas responsabilidades o en momentos de cambios importantes o retos significativos.	**El entrenamiento profesional especializado** es de utilidad para alguien que quiera un conocimiento más profundo de las técnicas existentes o de otras nuevas.	**El entrenamiento mutuo** es de utilidad para alguien que quiera un conocimiento y revisión más profundos de su propia práctica.

1.2. *La entrevista de asesoramiento entre compañeros como herramienta para el desarrollo profesional (actividad 19)*

En esta sección se esboza el proceso de *"asesoramiento entre iguales"*, como vehículo para la reflexión, para el establecimiento de planes de desarrollo y de mejora. Se debe animar al profesorado a utilizar esta técnica, pero sin forzarla. Es importante que todo el mundo que participe sepa que todo lo que se dice en la entrevista y posterior

feedback es confidencial, a no ser que se hayan establecido excepciones con anterioridad al proceso.

1.2.1. *El método del "asesoramiento entre compañeros"*

Uno de los modos de facilitar el desarrollo profesional es trabajar en un grupo de asesoramiento entre iguales. Está formado por un grupo de 3 o 4 compañeros que comparten las siguientes características:

- Cierto agrado y sintonía entre ellos.
- Deseo de mejorar el conocimiento y destrezas profesionales.
- La convicción de la necesidad de ayuda y apoyo de los demás en nuestro desarrollo profesional.

Los miembros del grupo suscriben no sólo la necesidad de apoyo mutuo sino la necesidad de la autonomía personal en lo concerniente a la mejora. Hay que establecer espacios de tiempo con anterioridad y encontrar un sitio tranquilo que permita privacidad y actuar sin interrupciones. Las fases en las entrevistas de asesoramiento entre compañeros son:

- El diagnóstico.
- La toma de decisiones.
- La planificación.
- La evaluación.

Los tres compañeros inician el proceso ejerciendo de modo rotativo los siguientes roles:

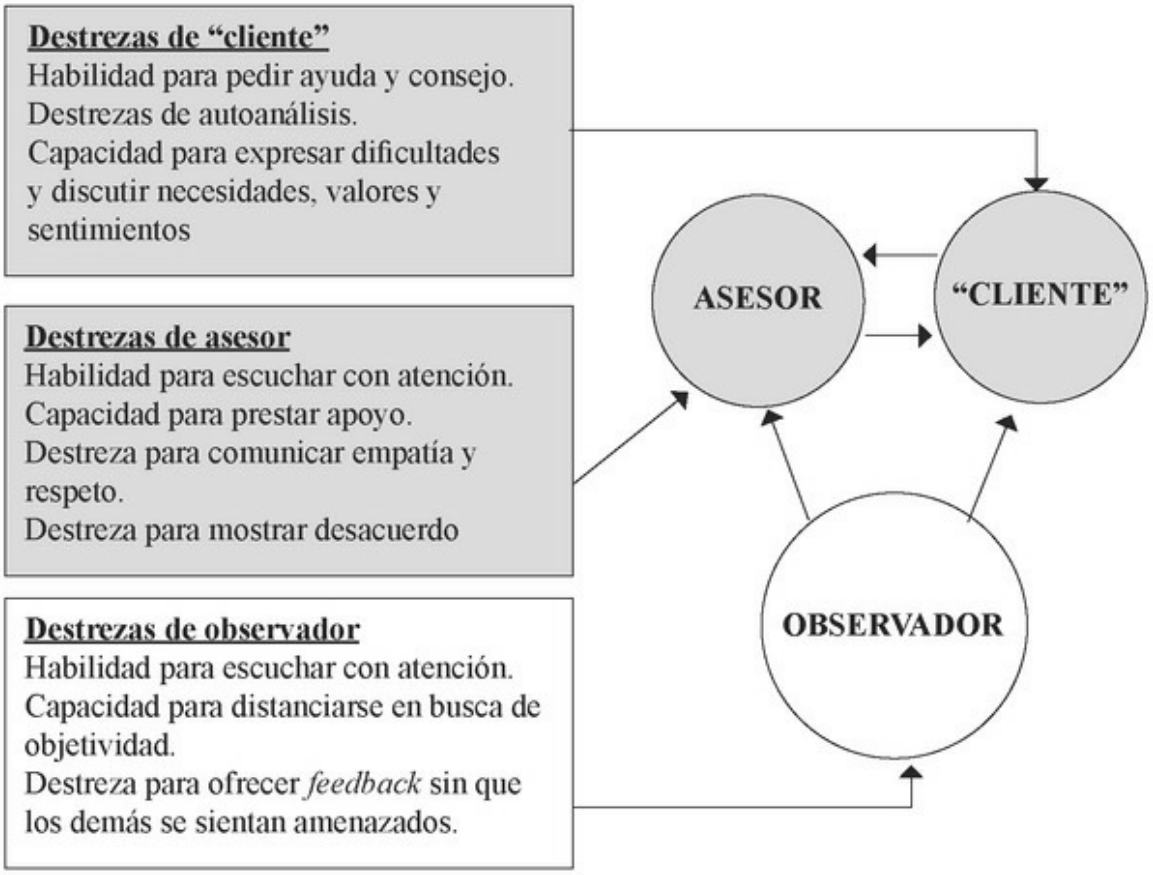
1. Cliente: La persona cuyo desarrollo profesional está en consideración. Después de recoger datos, el cliente discutirá su propio diagnóstico y analizará sus necesidades. La recogida de datos es lo más exhaustiva posible, de modo que la entrevista se base en datos empíricos en la medida de lo posible.

2. Asesor: Su tarea principal es actuar de "amigo crítico", ayudando al cliente a hacer su autoevaluación, a decidir las actuaciones más convenientes para él, a planificar acciones y a valorar el progreso. Un asesor eficaz debe ser honesto en su relación: debe demostrar que

acepta y valora a su compañero como persona, que se preocupa por él no haciendo juicios de valor y entendiendo el significado que el proceso tiene para todos.
La entrevista no debe ser un interrogatorio y pone a prueba las destrezas interpersonales del asesor. Los profesores, quizá por formación (o deformación), suelen enjuiciar en exceso y adoptar un tono didáctico que dificulta la entrevista. El principal objetivo de una entrevista de asesoramiento no es juzgar o evaluar a un colega, sino ayudar a un cliente. Las preguntas que facilitan el proceso son del siguiente tipo:

- ¿Qué te lleva a afirmar eso?
- ¿Cómo sabes que eso es así?
- ¿Qué evidencias tienes para apoyar esa percepción?

La regla de oro en el uso de la palabra implica que el asesor tiene que hablar menos de un tercio del tiempo.
3. Observador: La tarea de esta persona es permanecer en silencio y pasar desapercibido durante la entrevista. El observador debe fijar la atención, tanto en el contenido como en el proceso de la entrevista, tomando breves notas para recoger información objetiva, tanto del cliente como del asesor. El observador debe fijarse en los comportamientos de ambos que han facilitado o dificultado el proceso de diagnóstico y la toma de decisiones, o la relación entre los dos. Al final de la entrevista, se inicia la discusión basada en sus observaciones, ofreciendo en primer lugar los aspectos positivos y en segundo lugar las posibles mejoras. La entrevista de asesoramiento a compañeros nos permite practicar tres grupos de destrezas de gran importancia para el desarrollo personal y profesional.


Destrezas de "cliente"
Habilidad para pedir ayuda y consejo.
Destrezas de autoanálisis.
Capacidad para expresar dificultades y discutir necesidades, valores y sentimientos
Destrezas de asesor
Habilidad para escuchar con atención.
Capacidad para prestar apoyo.
Destreza para comunicar empatía y respeto.
Destreza para mostrar desacuerdo
Destrezas de observador
Habilidad para escuchar con atención.
Capacidad para distanciarse en busca de objetividad.
Destreza para ofrecer feedback sin que los demás se sientan amenazados.
ASESOR
"CLIENTE"
OBSERVADOR

1.2.2. *Hoja de anotaciones para el observador en la entrevista de asesoramiento*

El ASESOR

Facilitó (+)	Dificultó (-)

El CLIENTE

Facilitó (+)	Dificultó (-)

1.2.3. *Normas para escuchar atentamente*

Actitudes físicas: • Ponte de frente a quien habla. • Mantén el contacto visual.	**Actitudes verbales:** • No interrumpas al que habla. • Aguanta los silencios. • No hables de tus experiencias.

• Siéntate relajado, pero a la expectativa. • No cruces las piernas ni los brazos. • No juegues con los dedos. • Inclínate hacia adelante para mostrar interés.	• No juzgues. • No muestres desacuerdo. • Clarifica afirmaciones. • Refleja puntos de vista. • Muestra exquisita sensibilidad.

1.2.4. *Lista para el observador*

Al hacer las observaciones: • No interpretes los comportamientos. • Sé objetivo. • No des entrada a tus propios sentimientos. • Muestra preocupación por los otros. • Respeta los puntos de vista de los demás. • No enjuicies o amenaces.	**El asesor** • ¿Mantuvo contacto visual? • ¿Mostró interés a través del lenguaje corporal? ¿Mantuvo el interés? • ¿Interrumpió? ¿Expresó sus opiniones? • ¿Aguantó los silencios? • ¿Reflejó opiniones con exactitud? • ¿Facilitó clarificaciones?

1.3. *Cuestionario sobre el estilo de asesoramiento: ¿instructores, entrenadores o asesores (mentores)? (actividad 20)*

Una de las características de los centros inteligentes, de las escuelas que aprenden, es que muchos de sus miembros han adquirido, valoran y aplican las técnicas de formación del profesorado y de desarrollo profesional.

¿Cómo está tu centro en relación con este criterio? No se trata tan sólo de una cuestión de número, sino en qué medida tomamos con seriedad el hecho de crear oportunidades de desarrollo y un clima de aprendizaje idóneo para que cada uno adquiera y mantenga el hábito de aprendizaje. Este es uno de los retos que tienen las instituciones dedicadas a promover el aprendizaje de los demás.

Para todos los directivos existen siempre las mismas preguntas: ¿qué es lo más adecuado? ¿qué genera mayor impacto de transformación? ¿cuál es el estilo más apropiado para este área del conocimiento, para este tipo de intervención, para estas personas en particular, bajo estas condiciones? David Megginson nos proporciona un valioso resumen de los tres estilos más habituales –instructor, entrenador o asesor–, junto con un cuestionario para diagnosticar nuestro estilo preferido y clarificar las alternativas posibles.

1.3.1. *Cuestionario*

Rodea con un círculo el número que mejor representa tu estilo habitual

como facilitador de aprendizajes en el momento de ayudar a la gente a aprender.

Puedes usar cada número únicamente dos veces (**desde 0 = raramente; hasta 6 = muy frecuentemente**).

	0	1	2	3	4	5	6
1. Antes de embarcar al profesorado en un trabajo, calculo detenidamente todas las implicaciones.							
2. Busco de forma activa que los profesores/as tengan oportunidades para desarrollarse por si mismos a través de nuevas oportunidades en el trabajo.							
3. Escucho las sugerencias de los profesores/as y de los compañeros/as y les ayudo a que las pongan en práctica en sus planes de trabajo.							
4. Cuando quiero que se haga algo, doy instrucciones muy claras.							
5. En mi actividad como director/a ayudo a los demás a aprender, procurando que encuentren retos estimulantes en su trabajo.							
6. Hago preguntas al profesorado que les permitan discernir por qué quieren hacer determinados cosas.							
7. Me aseguro de que todo el mundo ha entendido lo que se requiere de ellos.							
8. Me gusta que se intenten nuevas cosas, incluso corriendo el riesgo de que no se realice el trabajo correctamente.							
9. Me intereso por los aspectos personales y conozco las posibilidades y limitaciones de cada persona.							
10. Evalúo el trabajo realizado y reconozco tanto los éxitos como los fracasos.							
11. Animo a que se revise el trabajo realizado y a que se planifique su mejora continua.							
12. Me siento con la gente y les ayudo a pensar por dónde tienen que encauzar su mejora profesional.							

1.3.2. *Puntuación*

Para calcular la puntuación, suma los números para cada uno de los casos en las columnas que tienes a continuación.

	Instructor	Entrenador	Asesor (Mentor)
	1	2	3
	4	5	6
	7	8	9
	10	11	12
TOTALES			

Cuanto más alta sea la puntuación en cualquiera de las columnas, mayor será la tendencia a este estilo de ayudar a los otros a aprender.

1.3.3. *Interpretación de su puntuación*

Una puntuación de 15 o más para cualquiera de las opciones muestra

una fuerte preferencia por ella, mientras que 5 o menos demuestra un marcado rechazo.

PERFILES → Dimensión ↓	INSTRUCTOR	ENTRENADOR	ASESOR (MENTOR)
Enfoque de la ayuda	A la tarea.	Al resultado del trabajo.	Al desarrollo de la persona a lo largo de su vida profesional.
Periodo de tiempo	Un día o dos.	De un mes a un año.	Largo plazo.
Modo de ayudar	"Mostrar y explicar". Práctica supervisada.	Estudiar el problema juntos y ofrecer oportunidades para practicar nuevas destrezas.	Actuar como un amigo crítico que juega a ser el "abogado del diablo"; escuchar y preguntar para ampliar la conciencia.
Actividades	Analizar la tarea, aclarar las instrucciones, supervisar la práctica y valorar lo hecho.	Identificar el problema conjuntamente, crear oportunidades de desarrollo y revisar las actuaciones.	Unir el trabajo a otras parcelas de la vida, clarificar los propósitos de la vida a corto y largo plazo.
¿Quién dirige el proceso?	El que ayuda.	Ambos de modo conjunto.	El que aprende.
Actitud ante la ambigüedad	Eliminar.	Usarla como un reto, como un puzzle que hay que resolver.	Aceptarla como parte implícita de todo trabajo no rutinario.
Beneficios para la organización	Actuación normativizada.	Actuación de mejora orientada por objetivos y estimulada por la creatividad.	Poner en cuestión de modo constante las finalidades de la institución.

2. *EL COACHING (ENTRENAMIENTO) COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE LOS DIRECTIVOS*

Alejandro Campo

Jesús Grisaleña

"Quien pide apoyo profesional, no quiere soluciones hechas, quiere ayuda para descubrirlas por sí mismo"

2.1. *Definición de coaching* (1)

El entrenamiento es una modalidad cada vez más popular en el desarrollo profesional. A pesar de su reconocimiento como herramienta útil, existen incertidumbres sobre su gestión en los

contextos profesionales y organizativos. Entre ellas, resalta la confusión sobre la naturaleza del *coaching*, sobre la gestión de los implicados en la tarea, sobre su idoneidad con determinadas personas y contextos y sobre el negocio que se ha montado a su alrededor.
Se hace complicado precisar qué es exactamente el entrenamiento y diferenciarlo de otras estrategias de modificación de las conductas profesionales, como el asesoramiento y la tutorización. En términos generales, se puede decir que el entrenamiento *"es el desarrollo de las destrezas y del conocimiento de las personas para la mejora de su actuación en el trabajo"*. Se centra en la mejora de la actuación profesional, aunque también pueda tener cierto impacto en aspectos personales. Además, se prolonga por un corto periodo de tiempo y se dirige a objetivos y destrezas específicos.
El acuerdo entre profesionales no es completo a la hora de definir el *coaching*, pero se resaltan de modo consistente las siguientes características:

- Es una forma de desarrollo no directiva.
- Se orienta al trabajo y al desarrollo de las destrezas de una persona.
- Aunque pueden tratarse temas personales, el énfasis está en la actuación profesional.
- Las actividades de entrenamiento incluyen objetivos de las personas y de la organización.
- Se da a la persona *feedback* sobre sus puntos fuertes y débiles.
- Es una actividad que requiere conocimiento y destreza.

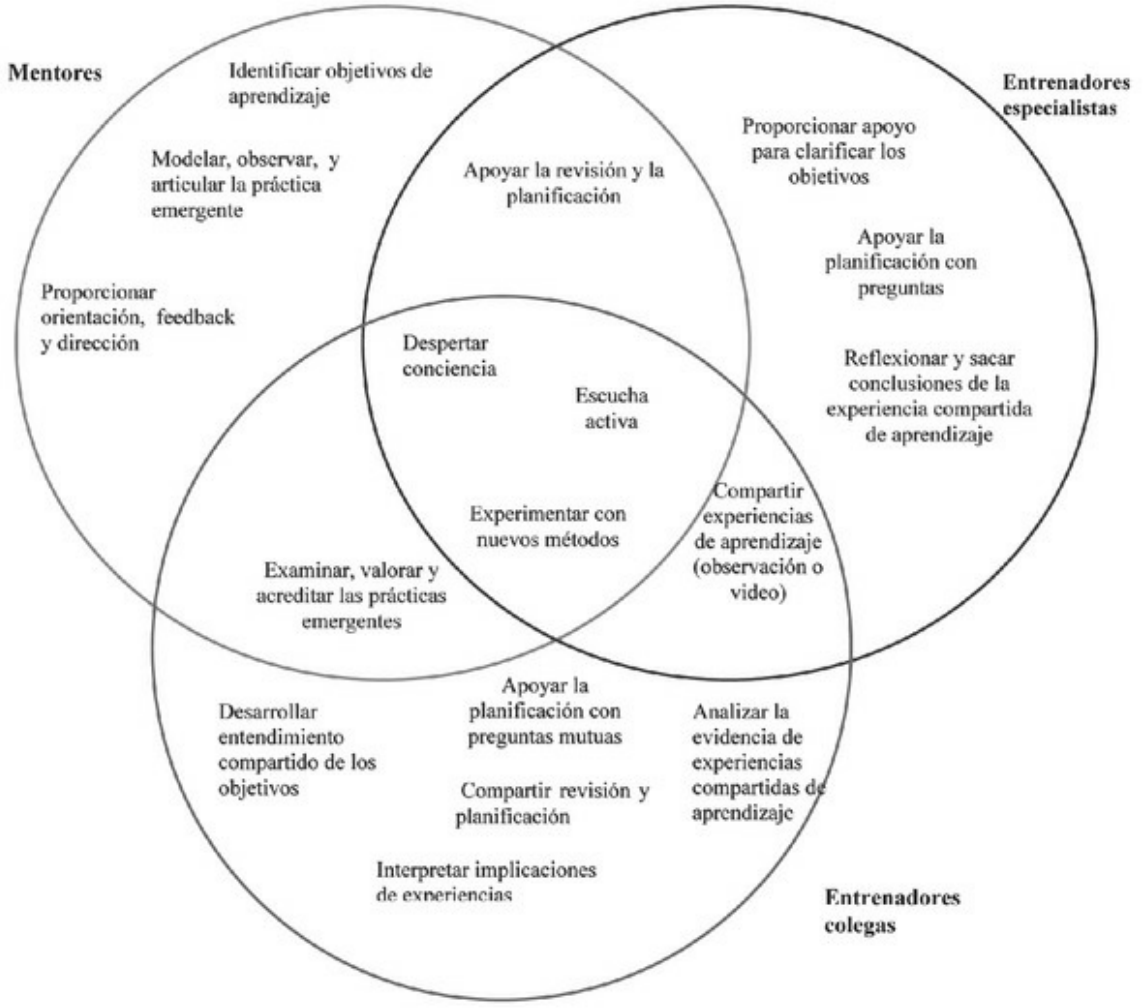
La tutorización y el entrenamiento tienen mucho en común. Muchas veces las actividades se solapan, con énfasis cambiantes en función de los contextos y de la intención.

- La tutorización (*mentoring*) es un proceso estructurado de apoyo al aprendizaje de los profesionales en momentos significativos de su actividad profesional.
- El entrenamiento especializado (*coaching*) es un proceso

estructurado para el desarrollo de algún aspecto concreto de la práctica profesional,

- Asesoramiento entre iguales (*co-coaching*) es un proceso estructurado y sostenido entre dos o más profesionales que les permite adquirir nuevo conocimiento y destrezas, de modo especializado en la práctica diaria.

A veces entrenamiento, tutorización y asesoramiento comparten elementos comunes, difíciles de deslindar. *Mentoring* y *coaching* se usan a veces como sinónimos. Tradicionalmente la tutorización describe la relación entre un colega con más conocimiento y experiencia para ayudar a otro con menor experiencia.
También resulta complicado delimitar entrenamiento y tratamiento clínico, sabiendo que muchas de las estrategias del *coaching* se derivaron de los tratamientos terapéuticos. Es necesario tener en cuenta que el entrenamiento es para personas con una buena salud mental. Así, el entrenador/a debe reconocer cuándo una persona está emocionalmente afectada por temas personales y sociales, para derivarlo a quien le dé apoyo especializado.
Comparación entre*mentoring*y*coaching*. DfES.2004


Mentores
Identificar objetivos de aprendizaje
Modelar, observar, y articular la práctica emergente
Proporcionar orientación, feedback y dirección
Entrenadores especialistas
Proporcionar apoyo para clarificar los objetivos
Apoyar la planificación con preguntas
Reflexionar y sacar conclusiones de la experiencia compartida de aprendizaje
Apoyar la revisión y la planificación
Despertar conciencia
Escucha activa
Experimentar con nuevos métodos
Compartir experiencias de aprendizaje (observación o video)
Examinar, valorar y acreditar las prácticas emergentes
Desarrollar entendimiento compartido de los objetivos
Apoyar la planificación con preguntas mutuas
Compartir revisión y planificación
Analizar la evidencia de experiencias compartidas de aprendizaje
Interpretar implicaciones de experiencias
Entrenadores colegas

Algunas definiciones de *coaching*:

- Proceso que facilita el aprendizaje y el desarrollo y, en consecuencia, la mejora de la actuación profesional.
- Desarrollar el potencial de una persona para que se incremente su eficacia profesional.
- Una actuación a corto plazo dirigida a la mejora de la actuación profesional o a desarrollar una competencia específica.
- Una conversación o diálogo entre profesionales.
- El arte de facilitar la profesionalidad, el aprendizaje o el desarrollo de otros.
- Un entrenador es un compañero que ayuda a cumplir los objetivos, a resolver problemas y a aprender.
- Los entrenadores dan información honesta sobre las personas y su actuación profesional que resulta difícil de obtener en circunstancias normales.
- Un proceso de ayuda que potencia el autoaprendizaje.

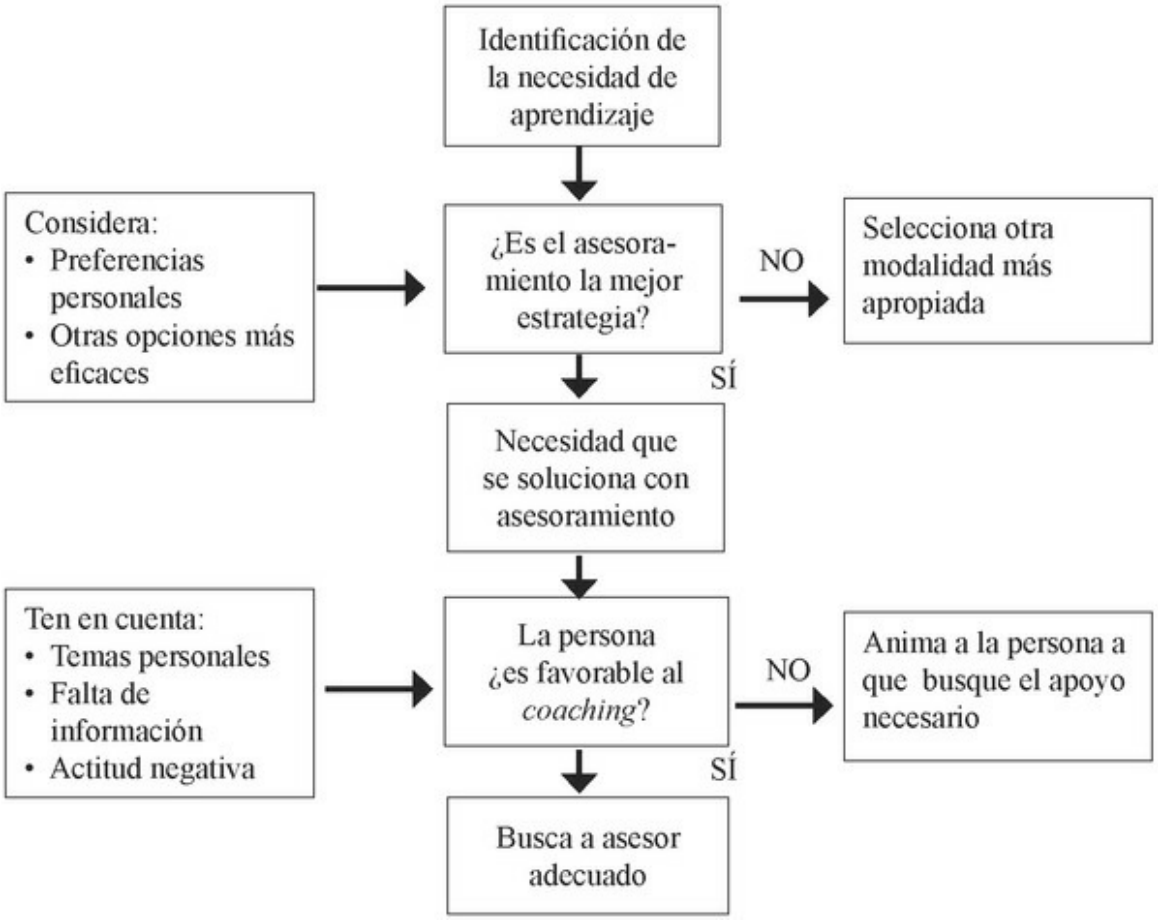
2.2. *Principios del coaching para el aprendizaje profesional*

Los entrenadores eficaces y los aprendices profesionales se caracterizan por:

- ***Conversaciones de aprendizaje:*** Diálogo profesional, basado en evidencias y organizado para hacer explícitas las creencias y las prácticas existentes.
- ***Acuerdo de aprendizaje:*** Crear confianza negociando las reglas de funcionamiento para equilibrar los desequilibrios de poder y de estatus.
- ***Apoyo de los especialistas y de los colegas:*** Combinar el acceso a conocimiento especializado para ampliar perspectivas con apoyo entre iguales para sostener la implicación.
- ***Protagonismo del que aprende:*** Un proceso gradual en el que el control y el liderazgo pasan del entrenador al entrenado, en la medida en que se incrementa el conocimiento, las destrezas y la propia conciencia.
- ***Diferenciación y personalización:*** Escoger y ajustar los objetivos de acuerdo al aprendizaje previo a las preocupaciones y tareas actuales, así como a las necesidades del centro.
- ***Transferencia:*** Practican un repertorio de destrezas y estrategias y propician un entendimiento profundo de la teoría, que les permita su adaptación a contextos diferentes.
- ***Reciprocidad:*** Articulan oportunidades de aprendizaje para todos los implicados, independientemente de su rol.
- ***Observación y modelación:*** Observan las nuevas estrategias en la práctica para favorecer el análisis, la reflexión y el ajuste.
- ***Experimentación:*** Crean un entorno seguro de aprendizaje que estimula la asunción de riesgos y la innovación, mediante al aprendizaje mutuo y la investigación.
- ***Priorizan el aprendizaje:*** Usan el tiempo de modo creativo para la acción y la reflexión.

LA FORMACIÓN DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES				
Principios		**Conocimientos y destrezas de los directivos**		**Modalidades de aprendizaje profesional**
Se centra en mejorar los aprendizajes del alumnado. Está ligado a la práctica profesional. Está informado por las evidencias de la investigación sobre la dirección y el liderazgo. Se hace en colaboración e implica reflexión y *feedback*. Se evalúa y se mide el impacto sobre la práctica. Continuo e integrado en la cultura del centro, de las redes de centros, del sistema. Responsabilidad sobre el propio aprendizaje. Responsabilidad institucional de ofrecer oportunidades valiosas		• CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO Y DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE • GESTION DE LA VISIÓN Y DE LA ESTRATEGIA • DIRECCIÓN DE LAS PERSONAS • GESTIÓN DE LOS CAMBIOS • RENDIMIENTO DE CUENTAS		OBSERVACIÓN MUTUA TUTORIZACIÓN (*MENTORING*) ENTRENAMIENTO (*COACHING*) ASESORAMIENTO EXPERTO AMIGO CRÍTICO APRENDIZAJE EN GRUPO: • Grupos de estudio. • Discusión de casos. • Compartir la tarea. SEMINARIOS DE TRABAJO LECTURA PERSONAL TALLERES CURSOS CON ACREDITACIÓN VISITAS A OTRAS ESCUELAS APRENDIZAJE ONLINE

2.3. *Puesta en práctica: decidir si el coaching es la estrategia más adecuada (actividad 21)*



2.3.1. *Elegir un modelo*

Dentro de la variedad de propuestas de ayuda, conviene precisar las características que mejor se acomodan al programa de formación. Un ejercicio interesante puede ser situar las características deseadas en una situación concreta, a la hora de elegir el entrenador más idóneo. Si se pretende introducir el esquema como forma de trabajo en una organización o en un centro escolar, es deseable que se refleje el entendimiento colectivo de esta práctica. Se pueden proponer también a quién va a hacer de entrenador.

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	
Directivo						No directivo
Dirigido por la persona						Dirigido por la organización
Global						Específico
Alto contenido personal						Bajo contenido personal
Alto contenido de trabajo						Bajo contenido de trabajo
A corto plazo						A largo plazo
Desarrollo						Corrección

2.3.2. *Anticipar los objetivos que se desean conseguir*

Posibles beneficios	

para las personas		
La persona… • Aprende a resolver problemas personales. • Mejora las destrezas interpersonales. • Aprende a identificar necesidades de mejora y a solucionarlas. • Adquiere mayor confianza en si mismo. • Gana en eficacia y en asertividad. • Mejora su trabajo diario. • Genera nuevos modos de ver la realidad. • Adquiere nuevas habilidades. • Reduce los niveles de estrés. • Gestiona los cambios con mayor soltura. • Establece un equilibrio más sano entre vida personal y trabajo.		El centro… • Mejora los resultados de aprendizaje de su alumnado. • Incrementa la implicación y la satisfacción del profesorado. • Apoya al personal que asume nuevas responsabilidades. • Aumenta el trabajo y el espíritu de equipo. • Valora diferentes cualidades de las personas. • Se reduce el tiempo perdido en otras actividades de aprendizaje, de dudoso impacto sobre la práctica. • Anticipa necesidades y soluciones, en vez de poner parches y remiendos. • Se convierte en una escuela inteligente, es decir, en una escuela que asume la responsabilidad sobre los resultados y que es capaz de resolver los problemas que se le presentan.

2.4. *Selección del entrenador (actividad 22)*

Es de suma importancia escoger una persona apropiada para la tarea. Hay que tener en cuenta que la competencia profesional no lo es todo. Al respecto, hacer un alarde de todo lo que sabe el asesor no suele ser la conducta más prudente para activar el aprendizaje de otras personas. La credibilidad profesional, la integridad y la capacidad para suscitar confianza son requisitos imprescindibles. El inventario de destrezas que viene a continuación puede ser un filtro útil a la hora de elegir un buen entrenador.

	1	2	3	4
Lenguaje corporal adecuado: • postura adecuada • contacto visual • gestos de refuerzo y de afirmación • postura abierta, positiva, no intimidatoria • hacer de espejo				
Preguntas para entender • usa preguntas abiertas: qué, cuándo, dónde, quién…				

• usa preguntas abiertas: qué, cuándo, dónde, quién… • preguntas aclaratorias: cuánto, con qué frecuencia… • evita preguntas cerradas y cargadas • amplitud inicial • enfoque progresivo • usa las preguntas para probar, clarificar				
Escucha activa • implicación positiva • se percibe lo que es importante para el que aprende • parafrasear y resumir con frecuencia • el lenguaje corporal denota atención • integrar y valorar los silencios				
Dar *feedback* • específico y basado en evidencias • comprensión continua • comprobar sentimientos y emociones • resumir • reelaborar y explicar				
Comunicación • uso claro y conciso del lenguaje • vocabulario apropiado • confirmar y clarificar				
Gestión de las sesiones • establecer la agenda de modo consensuado • gestionar bien el tiempo • alcanzar acuerdos • mantener la orientación y evitar la dispersión				
Cualidades personales • sentido del humor • empatía y acompañamiento • no hace juicios de valor • implicación y apoyo • honestidad • entusiasmo • optimismo				

2.5. *Herramientas básicas*

Dentro de las herramientas básicas de un buen *coach* o entrenador está el modo de preguntar para que el que aprende describa sus conductas profesionales, diagnostique los posibles errores que comete y adopte las decisiones que le van a permitir corregirlos. Otra destreza útil es saber dar información relevante de modo sincero, sin que el que la recibe se sienta herido o humillado, o ponga resistencias a una información valiosa.

2.5.1. *Pautas para preguntar (actividad 23)*

Propósito y dirección de las preguntas	Ejemplos y comienzos de preguntas
	Cuéntanos tu…

Descripción	¿Puedes describirlo?
Conectar con conocimientos previos	¿Te acuerdas de alguna experiencia similar? ¿Qué te recordó?
Conectar con investigación y práctica externa	¿Cómo se parece, se diferencia de lo que X escribe, piensa?
Encontrar analogías y metáforas	¿Qué te recuerda? ¿Hay algún sonido, imagen o dibujo con lo que se pueda comparar?
Análisis	¿Cuáles serían las implicaciones de…? ¿Qué condujo a este estado de cosas…? ¿Cómo afectaría a…?
Fundamentación teórica	¿Hay algún principio general que se pueda extraer de…? ¿Cómo sería el modelo o diagrama que recogería estas ideas?
Cuestionamiento	¿Se podría argumentar lo contrario de lo que afirmas? Mirémoslo desde otra perspectiva…(Puedo repetir lo que acabas de decir)
Toma de conciencia	¿Cómo te sientes…? ¿Qué habría notado un observador en tu comportamiento, en tu tono de voz…? ¿Qué razones diste para…? ¿Qué razones ocultas habría para…?
Aplicación y acción	¿Qué pasaría si…? ¿Qué es lo peor que podría pasar…? Miremos todas las opciones ¿Cuáles serían los primeros pasos…?
Proceso de aprendizaje	¿Qué hemos aprendido? ¿Qué conclusiones sacamos de esta experiencia? ¿Tenemos un nuevo modelo para…?

2.6. *Valoración del proceso: revisión de la cultura y de la práctica del coaching (actividad 24)*

Si el personal en general, y los directivos en particular, consideran el *coaching* como una herramienta de desarrollo profesional, estarán encantados de valorar su eficacia. Es deseable, por tanto, hacer seguimiento de su práctica en los centros o como actividad específica de desarrollo de los directivos. Conviene valorar tanto su entendimiento, como su práctica.

Cultura	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Se comprende bien lo que hacen los entrenadores				
2. Todo el personal agradece una opinión honesta de su comportamiento profesional				
3. La gente es capaz de participar en un diálogo constructivo				
4. El *coaching* se ve como posibilidad de mejora				
5. Todo el mundo asume las responsabilidades que le tocan en esta tarea				
6. Se valora el tiempo de reflexión				

6. Se valora el tiempo de reflexión				
7. Se reconocen las actividades de compartir conocimiento				
8. Hay mecanismos para reconocer y superar las barreras del aprendizaje profesional, tanto individual como colectivo				
9. Se reconoce la conexión entre desarrollo personal, eficacia de los equipos y mejora de la escuela				
10. …				
Práctica: Los entrenadores…	**1**	**2**	**3**	**4**
1 Estructuran adecuadamente las sesiones				
2 Aclaran y ordenan las expectativas				
3 Ayudan al que aprende a identificar el objetivo de desarrollo				
4 Insisten en la responsabilidad del que aprende sobre su propio desarrollo				
5 Reconocen el conocimiento y destrezas existentes				
6 Identifican fuentes alternativas de conocimiento				
7 Apoyan el proceso de búsqueda				
8 Ayudan a allegar evidencias sobre las propias prácticas				
9 Estimulan la experimentación				
10 Insisten en el análisis de la práctica				
11 Favorecen la toma de conciencia de los propios comportamientos				
12 Prestan atención a los procesos cognitivos				
13 Reconocen los sentimientos y ayudan en la gestión de las emociones				
14 Invitan a especialistas para que modelen determinadas prácticas				
15 Apoyan la práctica de los nuevos comportamientos. La repetición consolida los nuevos aprendizajes				
16 Organiza la revisión de la sesión y sacan consecuencias				
17 Celebra los éxitos				
18 …				

3. *EL MENTORING COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE*

Jesús Grisaleña
Alejandro Campo

"Entonces levantóse Méntor, el amigo del preclaro Odiseo.
Éste, al embarcarse, le había encomendado
su casa entera para que los suyos
obedeciesen al anciano
y él se lo guardara todo y lo mantuviese en pie"
Homero, *La Odisea*. Canto II

3.1. *Introducción*

El término mentor (en griego clásico, Μεντωρ) tiene su origen en la literatura homérica. Ulises, el protagonista de la Odisea, antes de partir hacia Troya, pidió a su amigo Méntor que se encargara, además de cuidar sus posesiones, de la educación de su hijo Telémaco y le

Homero, Méntor era un hombre sabio y prudente bajo cuya apariencia a veces se aparecía la diosa Palas Atenea para aconsejar y guiar en sus decisiones al joven Telémaco. Posteriormente, François de Fénelon (1651-1715) escribió el libro titulado *Aventuras de Telémaco* (1699), en el que el hijo adolescente de Ulises emprende un viaje para buscar a su padre y así liberar a su madre Penélope de los pretendientes que la asediaban y que perseguían conseguir el trono vacante. En esta obra Telémaco es acompañado por su preceptor Mentor, quien cumple el papel de consejero asequible y fiable en el que el joven príncipe deposita toda su confianza.

Así pues, en la literatura clásica el personaje de Méntor se ha asociado a la idea de persona de cierta edad, que tiene como cometido orientar y guiar a otra persona, normalmente más joven y de menor experiencia. Méntor es, en definitiva, el consejero por excelencia, el maestro al que se confía el aprendizaje de un joven al que le esperan arduas responsabilidades. Más cercano a nosotros, el director de cine George Lucas define la idea de mentor como la persona que ayuda al novel en la realización de lo que aprende, aplicando la teoría a la práctica. También le asesora para ser perseverante en sus decisiones y a la vez le sirve de inspiración. Esta relación entre mentor y aprendiz se puede ver en las películas que conforman la saga de *La guerra de las galaxias*.

Hoy en día, con la palabra *mentoring*/tutorización nos referimos al proceso por medio del cual se produce un apoyo al aprendizaje de los profesionales en momentos concretos de su actividad laboral. En este proceso sobresalen tres elementos fundamentales. Por un lado, está el mentor, el maestro. Por otro, el alumno o tutorizado. Y por último, el programa en sí, es decir, el conjunto de técnicas y estrategias que el mentor plantea al alumno para realizar con éxito su trabajo. Esta tarea se complementa con consejos basados en su experiencia y en el conocimiento de los temas tratados. A veces, a este proceso se le añade la figura del supervisor, quien tiene como cometido velar porque la relación entre mentor/aprendiz dé los frutos previstos y se consiguan los objetivos establecidos.

3.2. *Tipos de mentoring*

3.2. *Tipos de mentoring*

En términos generales se establecen tres tipos de *mentoring*, asociados a los diferentes momentos de la vida laboral de un profesional:

1.*Mentoring*en los primeros pasos. En este caso, la figura del mentor tiene como misión acompañar y facilitar el aprendizaje de los jóvenes que se inician en el desempeño de una nueva profesión. En el mundo de la medicina es frecuente que profesionales expertos asesoren a los nuevos licenciados. Investigaciones recientes avalan la utilidad y conveniencia de la figura del mentor para ayudar a los maestros noveles en sus primeros pasos en la docencia y a quienes se inician en las tareas directivas.

2.*Mentoring*de progreso. Este tipo de tutorización se da en los casos en los que la persona tutorizada necesita un apoyo concreto para responder a las exigencias y responsabilidades que demanda un cambio en el tipo de trabajo o en el rol que se desempeña. A diferencia del anterior, el tutorado es una persona con experiencia profesional, pero que debe acomodarse a las exigencias de un cambio en su vida laboral.

3.*Mentoring*ante un reto profesional. En ocasiones, a lo largo de la vida profesional, hay que responder a situaciones para las que no se está adecuadamente preparado y que se convierten en un obstáculo de difícil superación sin una ayuda especializada. En estos casos, el mentor será la persona que asesore y facilite la tarea de lograr ese reto profesional.

3.3. *Aspectos comunes y diferencias entre la tutorización (mentoring) y el entrenamiento (coaching)*

Ambos procesos, tutorización y entrenamiento, tienen muchos aspectos comunes, por lo que en ocasiones resulta difícil separar qué es propio de cada uno.

- La tutorización (*mentoring*) es un proceso estructurado de apoyo al aprendizaje de los profesionales en momentos significativos de su actividad profesional.
- El entrenamiento especializado (*coaching*) es un proceso

práctica profesional.

	TUTORIZACIÓN (*mentoring*)	ENTRENAMIENTO (*coaching*)
1	Identificar los objetivos de aprendizaje	Ayudar a clarificar y a concretar los objetivos de aprendizaje
2	Generar confianza mutua	
3	Valorar y acreditar la práctica profesional	Comunicar y reflexionar sobre la experiencia compartida
4	Escuchar y preguntar de modo adecuado	
5	Modelar y observar prácticas profesionales	
6	Compartir y analizar evidencias	
7	Planificar conjuntamente y promover la experimentación	
8	Proporcionar orientación y *feedback*	Dialogar en el ámbito profesional a partir de las evidencias y las prácticas existentes
9	Partir de las evidencias aportadas por la investigación y por la práctica de los compañeros	

3.4. *Ser mentor*

No todo el mundo está capacitado para realizar la tarea de mentor. La persona que realice este trabajo debe tener una serie de cualidades personales, de gran importancia para que relación maestro/aprendiz dé los frutos esperados. El test que se presenta a continuación recoge algunos de los atributos personales que debe tener un mentor. La interpretación de los datos debe hacerse con cautela, ya que solamente se analizan tres aspectos de los varios posibles para evaluar las cualidades que debe tener un buen mentor

3.4.1. *Test del mentor* [(2)] *(actividad 25)*

1. La gente probablemente me ve como

a. alguien que se deja persuadir fácilmente

b. alguien duro de roer

2. Los días de trabajo que más me gustan son los

a. impredecibles

b. planeados

b. planeados

3. Cuando se trata de celebraciones, la mayoría de organizaciones necesitan

a. menos
b. más

4. Cuando evalúo a la gente, mis decisiones están basadas en

a. la misericordia
b. la justicia

5. Mi enfoque para planificar mis actividades personales es

a. pausado
b. metódico

6. La gente acostumbra a verme como una persona que es

a. formal
b. responsable

7. Cuando se trata de situaciones sociales tengo tendencia a

a. retenerme
b. dejarme ir

8. Me gusta pasar mi tiempo de ocio de una forma que es bastante

a. espontánea
b. rutinaria

9. Creo que los líderes deben preocuparse más de los empleados y sus

a. derechos
b. sentimientos

a. lo evite

b. me lance a ello

11. Cuando estoy en un grupo, es típico que yo

a. lo siga

b. lo dirija

12. La mayoría de al gente me considera

a. reservado

b. abierto

13. Mis amigos saben que soy

a. blando

b. firme

14. Si me encontrara en medio de un grupo de extraños, es probable que la gente me recordara como

a. alguien que escucha

b. a un líder

15. Cuando se trata de expresar mis sentimientos, la mayoría de la gente probablemente me ve

a. cauteloso

b. cómodo

16. Cuando la gente en quien confío comete errores, es típico que yo sea

a. paciente

b. impaciente

17. Cuando salgo a comer fuera, acostumbro a pedir comida que

17. Cuando salgo a comer fuera, acostumbro a pedir comida que

a. me parezca única
b. sé que me gusta

18. En general, prefiero

a. el teatro
b. una fiesta

19. En un conflicto, cuando hay ira por medio, la mecha de mis emociones acostumbra a ser

a. corta
b. larga

20. En una situación de emergencia es probable que esté

a. calmado
b. ansioso

21. Prefiero expresarme ante los demás de forma

a. indirecta
b. directa

22. Es muy probable que me deje guiar por

a. la emoción
b. la lógica

23. Cuando me hallo en situaciones nuevas y no familiares, acostumbro a ser

a. despreocupado
b. cuidadoso

24. En una situación festiva social acostumbro a ser

b. activo

25. Cuando me echan la culpa por algo que no he hecho, mi reacción inicial es

a. escuchar
b. defenderme

26. Si me hallo en una situación en la que pierdo o me quedo disgustado, me pongo

a. triste
b. furioso

27. Si alguien acude a mí llorando es probable que me sienta

a. mal
b. cómodo

28. La mayoría de la gente me considera

a. un optimista
b. un pesimista

29. La gente acostumbra a verme como

a. alguien que no tiene reservas
b. crítico

30. Si a la gente se le obligara a elegir, dirían que yo he sido

a. demasiado callado
b. demasiado escandaloso

31. Al final de una larga fiesta, acostumbro a encontrarme

a. exhausto
b. lleno de energía

b. lleno de energía

32. Cuando trabajo en algún proyecto, lo que mejor hago es

a. empezarlo
b. terminarlo

33. Creo que la gente debería enfocar su trabajo con

a. dedicación
b. inspiración

34. Es típico que mis desaciertos sociales me dejen

a. avergonzado
b. divertido

35. Cuando mi organización anuncia un gran cambio, me siento

a. excitado
b. preocupado

36. Es probable que la gente me considere

a. firme
b. cordial

37. Después de un día duro, me gusta relajarme

a. solo
b. en compañía de otros

38. El cambio es casi siempre mi

a. amigo
b. adversario

39. Mi trabajo y vida social

b. se solapan frecuentemente

Hoja de puntuación

Sociabilidad:

Contabilizar las respuestas A y B para los 13 puntos sobre sociabilidad

1, 4, 7, 10, 13, 16, 19,		A	B
22, 25, 28, 31, 34, 37	Totales	--------	---------

Autoridad:

Contabilizar las respuestas A y B para los 13 puntos sobre autoridad

2, 5, 8, 11, 14, 17, 20,		A	B
23, 26, 29, 32, 35, 38	Totales	--------	---------

Franqueza:

Contabilizar las respuestas A y B para los 13 puntos sobre franqueza

3, 6, 9, 12, 15, 18, 21,		A	B
24, 27, 30, 33, 36, 39	Totales	--------	---------

Interpretación de los resultados

Sociabilidad:

La sociabilidad se refiere a la capacidad de relacionarse fácil o difícilmente con los demás. Una alta puntuación en la columna A, indica que la persona que ha respondido el cuestionario tiende a ser solitaria y reservada, y que manifiesta problemas de comunicación con los demás. Si se ha conseguido una alta puntuación en la casilla B, evidencia que existe una facilidad para comunicarse y que se disfruta relacionándose. Cuando se dan puntuaciones similares en las dos columnas, habrá que interpretar que el grado de sociabilidad depende de la situación en que se encuentre.

Un buen mentor debe ser una persona abierta y sociable, que facilita el diálogo y la reflexión compartida con su tutorado, sin caer en la imposición.

Autoridad:

En este caso se analizan aspectos referidos al orden en la tarea, al interés por dirigir a los demás y al control de las situaciones imprevistas. Una alta puntuación en la columna A indica preferencia por ser dirigido a dirigir. También se puede interpretar como una necesidad de independencia. Si, por el contrario, la puntuación alta se obtiene en la columna B, se puede interpretar que hay una necesidad de controlar las situaciones y una preferencia por ser quien lleve la

de controlar las situaciones y una preferencia por ser quien lleve la batuta y tome las decisiones. La similitud en las puntuaciones de las dos columnas nos está indicando que se es una persona ni muy dominante ni muy sumisa.

El mentor debe establecer una relación con su tutorado de poder compartido y debe de tener la habilidad de saber ceder el control de la relación siempre que sea necesario. Un exceso de autoridad puede llevar a un dirigismo exagerado.

Franqueza:

Bajo el término franqueza se aglutinan ideas como confianza en los demás, carácter abierto y cordial, responsabilidad personal, etc. Si se consigue una puntuación alta en la columna A, habrá que pensar en una persona a la que le cuesta expresar sus sentimientos y que manifiesta ciertas cautelas y reticencias en el trato con los demás. Sin embrago, altas puntuaciones en la columna B indican facilidad para expresar sentimientos, cierto grado de vulnerabilidad y un interés especial por las relaciones humanas.

El equilibrio entre apertura y cautela es una cualidad que debe cuidarse en la relación mentor-tutor. Una excesiva afectividad por parte del mentor puede producir en el tutorado el efecto contrario, hasta el punto de llegar a intimidarle y retraerle en la comunicación con el tutor.

3.5. *Aspectos a tener en cuenta en la relación mentor/aprendiz*

El éxito en el proceso de tutorización se basa en una buena relación entre tutor y aprendiz, por lo que es conveniente tener en cuenta una serie de cuestiones que facilitan que esta relación discurra de manera adecuada y se consigan las metas previstas:

• **Selección del mentor.** Este primer paso debe darse con mucho tiento. Si no existe una buena relación personal entre mentor y aprendiz, difícilmente se podrá llevar a cabo la tarea con eficacia. Los criterios para elegir un buen mentor han de tener en cuenta tanto criterios de afinidad personal, como de capacitación profesional y experiencia contrastada. Como decíamos anteriormente, no todo el mundo sirve para realizar el trabajo de mentor.

cualquier otra actividad profesional, la tutorización debe enmarcarse en un programa en el que se contemplen los objetivos previstos, los contenidos a trabajar y la temporalización de las actividades. Sin olvidar los recursos necesarios para llevarlas a cabo. Este programa puede ser supervisado por una persona externa que valore la eficacia del mismo.

• **Confianza mutua.** La relación entre aprendiz y mentor debe basarse en la sinceridad y la confianza. Estos son elementos claves para el éxito de la relación. El mentor debe aportar su capacidad de comunicación y su visión crítica de los problemas desde la perspectiva de su saber profesional, incidiendo en aquellos aspectos de aprendizaje que pueden ser asumidos por el aprendiz. Por su parte, el tutorado debe comunicar al mentor sus problemas, con la confianza de que sus aportaciones le ayudarán a superarlos.

• **Actitud positiva ante el aprendizaje.** Los mentores en el fondo están enseñando y son personas que comparten con agrado sus conocimientos, su experiencia y su tiempo. Tienen dos tipos de cualidades: conocen el oficio y son maestros realmente ejemplares. Además, esperan de sus tutorados una actitud abierta hacia el aprendizaje, exenta de prejuicios y sustentada en el deseo de la mejora personal y profesional.

3.6. *Mentoring en educación*

Como se ha indicado con anterioridad, la idea de que profesores sin experiencia sean ayudados y acompañados por maestros expertos en los primeros años de docencia tiene muchos defensores en la actualidad. Otro tanto ocurre con los directores de los centros escolares. Es frecuente que, cuando se pasa de ser profesor a director de un centro, se eche en falta alguien con quien compartir preocupaciones y problemas. Parece como si los compañeros con los que se intercambiaban ideas, o se comentaban dudas y dificultades, hubieran desaparecido de la noche a la mañana. Hasta tal punto, que algunos llegan a afirmar que ser director es el trabajo más solitario que existe en la escuela.

Para paliar esta situación existen programas en los que los mentores, que son directores con varios años de experiencia, acompañan durante

que son directores con varios años de experiencia, acompañan durante un curso escolar a los directores noveles, cumpliendo el papel de amigo crítico. En definitiva, una persona experimentada con quien poder conservar y compartir muchas de las situaciones difíciles que debe afrontar día a día un directivo escolar.

3.7. *Características del buen mentor*

1. **El buen mentor está comprometido con su papel**. Lo cual exige una capacitación previa, que puede venir dada por la propia experiencia y reputación o por una formación específica. Además, debe registrar en un diario las diferentes situaciones y cuestiones sobre las que se le pide consejo. El mentor debe obtener algún tipo de compensación por la realización de su trabajo.
2. **El buen mentor es un modelo de formación continua**. Alguien que tiene como misión ofrecer un asesoramiento en temas a veces complejos debe, a su vez, tener una capacitación profesional irreprochable. En consecuencia, la formación continua y el desarrollo profesional deben ser una constante en aquellos que quieran desempeñar este papel.
3. **El buen mentor es tolerante**. Una cualidad que debe tener todo mentor es la tolerancia. El nivel de exigencia que se solicite al aprendiz debe ser progresivo y fundamentado en las etapas de desarrollo profesional y personal. La intransigencia y la ofuscación son actitudes de las que debe huir todo mentor.
4. **El buen mentor transmite esperanza y optimismo**. El mentor debe saber aprovechar el potencial humano de los aprendices y, además, debe ser alguien que intenta analizar las situaciones desde un punto de vista positivo, de modo que el tutorizado sienta que los retos que tiene que afrontar son superables.
5. **El buen mentor sabe escuchar**. Debe conseguir un equilibrio entre su capacidad para escuchar al aprendiz y su habilidad para aportar soluciones o herramientas adecuadas a cada situación. Además, el buen mentor es consciente de que su relación con el maestro nuevo le enriquecerá tanto como persona, como profesional.

3.8. *El diálogo: piedra angular en la relación mentor/aprendiz (actividad 26)*

Toda crítica honesta supone un regalo en el trabajo profesional y la mayoría de la gente tiende a aceptarlo aunque no sea con agrado en el primer momento. En un principio, ante una información que nos desagrada reaccionamos con sorpresa, seguida de enfado, para acabar en el rechazo o en la negación. El rechazo se transforma muchas veces en aceptación, una vez que hemos tenido tiempo de sosegar nuestras emociones. El *feedback* entre mentor/aprendiz es una oportunidad de tener un mejor conocimiento de nuestra actuación profesional. Para aprovechar al máximo sus virtualidades habría que tener en cuenta las siguientes pautas:

1. **Párate a pensar.** Tómate el tiempo suficiente para precisar qué significado tiene la nueva información para ti.
2. **Dialoga con quien te da la información.** Es una parte importante del proceso, porque el *feedback* es una parte en la construcción de relaciones sanas. La disposición a incorporar las opiniones de los demás y a hacer cambios mejora el respeto y la confianza. Escucha con interés utilizando las siguientes estrategias:

***Paráfrasis.** Repite los mensajes con tus propias palabras.

***Resumen.** Repite de modo breve la información para confirmar que compartes el contenido.

***Preguntas abiertas.** Las preguntas abiertas empiezan normalmente con qué, quién, cuándo, dónde y no se responden con un sí o un no. Necesitan una cierta elaboración. Este tipo de preguntas denota tu interés por profundizar en los temas, ideas y razonamientos de quien te provee de información.

***El silencio.** Espera un tiempo antes de responder. El silencio no debe ser embarazoso. El silencio nos permite asimilar la información y es un elemento esencial en el diálogo productivo.

3. **Escucha para entender.** No pienses en tu repuesta y evita el prejuicio y la contrarréplica.
4. **No leas la mente.** Mucha de la ansiedad que sufrimos proviene de lo que suponemos y no de lo que la gente dice.
5. **Evita posturas defensivas.** En toda crítica admite la posibilidad

5. **Evita posturas defensivas.** En toda crítica admite la posibilidad de algo de verdad. Esto te permitirá recibir la crítica sin ansiedad. Siempre te queda la última palabra en relación a lo que vas a hacer a continuación.

6. **Si estás equivocado, admítelo.** El aceptar un error como error, te permite mirar hacia delante. No te excedas en la disculpa y considéralo como otra experiencia de aprendizaje.

3.9. Beneficios del mentoring para los directivos escolares [(3)] :

- Promueve un acercamiento positivo y no amenazador para el desarrollo profesional.
- Permite compartir la experiencia y la competencia profesional.
- Provee de modelos alternativos para los procesos de planificación.
- Expone a los directivos a culturas escolares diferentes, con complejidades y problemas únicos.
- Permite marcarse ritmos de desarrollo propios.
- Estimula la interacción colegial y reduce los sentimientos de aislamiento.
- Apoya la reflexión sobre las propias prácticas de gestión y dirección.
- Aumenta los sentimientos de autoestima, al contribuir al crecimiento profesional de otros.
- Supone el cuestionamiento de las propias ideas y prácticas y la consideración de otras alternativas.
- Refuerza las similitudes en el rol de los directivos escolares y, a la vez, promueve un afianzamiento en su actividad.
- Los directivos reafirman su seguridad de que actúan con competencia profesional.
- Promueve la comprensión de las prioridades y procedimientos de otras escuelas.
- Genera ideas para la adopción y adaptación.
- Favorece el aprendizaje entre iguales y permite practicar un modelo que es transferible al desarrollo del personal del centro.

- Consolida redes de directivos.
- Da lugar a una apertura personal honesta, por darse en un contexto no amenazante. Se verbalizan miedos, inseguridades...
- Promueve oportunidades para articular visiones y planes que estaban medio diseñados o medio dormidos.
- Se establece una relación directa con los contextos de trabajo de los directivos.

Beneficios para los directivos que ejercen el papel de mentores:
Aunque casi siempre se valora el beneficio que sacan los nuevos directores que siguen esta actividad de desarrollo profesional, el beneficio se extiende a quienes desempeñan el rol de mentores.

- Mejoran su propio desarrollo profesional.
- Se incrementa la capacidad de análisis y de resolución de problemas.
- Se amplía el conocimiento de las prácticas directivas.
- Se adquiere una mayor conciencia de las estrategias directivas utilizadas en contextos diferenciados.
- Mejoran la capacidad de reflexión y su autoestima.

Beneficios para los centros escolares y el sistema educativo en general:

- Lleva a los directivos a asumir la responsabilidad de su cargo.
- Se logra una mayor estabilidad en el ejercicio directivo.
- Se produce una mejora en la dirección y liderazgo de los centros.
- Es una modalidad de desarrollo profesional de eficacia probada y con un coste ajustado.

4. *LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (I/A): GUÍA PRÁCTICA PARA EQUIPOS DIRECTIVOS*

Alejandro Campo
Alfonso Fernández
Jesús Grisaleña

Jesús Grisaleña

4.1. *Introducción*

La conexión de los términos investigación y acción pone de manifiesto las características esenciales de la I/A: poner en práctica ideas para mejorar y para incrementar el conocimiento sobre la gestión y la dirección escolar. Algunos autores ponen el énfasis en la mejora de la práctica, en detrimento de la producción de conocimiento (Elliot, 1991). Mientras otros insisten en que la I/A es un modo de crear teorías de la acción que contribuyen al conocimiento general (Whitehead, 1993). Lo que queda claro es que la I/A, aunque rigurosa, es una forma ecléctica de investigación y se basa en las destrezas y en las experiencias de los profesionales reflexivos (Schön, 1988) y utiliza las destrezas y las herramientas de la investigación tradicional (Middlewood et al., 1999).

La definición de I/A de Carr y Kemmis (1986), como "la indagación crítica y autoreflexiva, llevada a cabo por profesionales que intentan mejorar la eficacia y la justicia de sus prácticas, a través de una mejor comprensión de las mismas y del contexto en que se realiza", sugiere las siguientes características para la investigación-acción de los directivos escolares:

- Reflexionan de modo intencionado (autorreflexión).
- Quieren contrastar sus ideas (autocrítica).
- Someten a revisión la práctica existente (crítica).
- Empiezan la indagación con apertura de mente y sin prejuicios (indagación).
- Se perciben a sí mismos como profesionales de la educación (profesionalidad).
- Intentan cambiar sus prácticas guiados por determinados valores (mejora).
- Buscan la eficacia en su actuación (eficacia).
- Desean llegar a prácticas más justas (justicia).
- Están dispuestos a cambiar sus prácticas si se demuestra necesario (práctica).

práctica).

- Intentan influir en las prácticas institucionales y en las políticas educativas (contexto de actuación).

Todas estas características hacen que la I/A tenga una gran complejidad, a pesar de que se visualiza como un proceso cíclico simple, en que se hace un plan, se lleva a término, se monitoriza y evalúa de modo crítico y se empieza de nuevo. Sin embargo, casi nunca funciona con la sencillez que el modelo propone. Por ello, hay que elegir un pequeño aspecto de la práctica que haga manejable la indagación

INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES	=	Mejor comprensión de lo que afecta a la práctica organizativa de la ESCUELA	+	Uso de la evidencia para cambiar algunos aspectos de la PRÁCTICA

4.2. *Generación de conocimiento práctico a través de la I/A*

El conocimiento existe en una gran variedad de formas. La investigación tradicional otorga más valor al conocimiento proposicional y separa de modo artificial los distintos tipos de conocimientos, cuando en realidad están tan imbricados que se hace difícil hasta su clasificación. La I/A no renuncia a contribuir a ninguno de ellos, pero pone el acento en la dimensión práctica, porque dirigir un centro no es una actividad teórica sino una actividad práctica. *"Dirigir es hacer a través de las demás personas"*. El quehacer profesional de la dirección es eminentemente procedimental, guiado por los valores y actitudes personales y por el conocimiento del contexto en que se trabaja.

Una categorización posible es aquella que hace relación a los distintos tipos de conocimiento que se manifiestan en el quehacer profesional de los directivos y que constituyen su competencia profesional (Campo y Osinalde, 2000).

Tipología del conocimiento

	Son los conceptos, valores, esquemas principios, teorías, que nos permiten organizar el pensamiento e interpretar nuestras experiencias y propuestas de actuación. Muchos conceptos e ideas que sustentan el conocimiento de personas y contextos se adquieren de modo accidental y no deliberado (se utilizan, pero no están bajo un control crítico). Los adquiridos en contextos

Proposicional	pero no están bajo un control crítico). Los adquiridos en contextos académicos, por medio de lecturas o en cursos de perfeccionamiento, tienen más garantías de situarse bajo un control crítico, pero menos de ser utilizados. Hay conceptos, teorías e ideas que se pueden desarrollar a través de la indagación relacionada con el trabajo y la discusión reflexiva y tienen considerable significación personal, independientemente de la forma o de la fuente de la que proceden. Se utilizan y permanecen bajo control crítico. El conocimiento conceptual es algo que los directivos raramente utilizan en sentido estricto, pero es necesario si quieren la responsabilidad de su propio aprendizaje.
Procedimental	Es el conocimiento práctico ligado al saber hacer profesional, esencial en la práctica directiva. Incluye más de un tipo de conocimiento. Los procesos necesitan ser pensados y planificados de manera que se decidan etapas, roles personales y problemas. Necesitan ser coordinados y controlados, pero también se requiere un conjunto de destrezas complejas de tipo interpersonal para el trabajo en grupo, destrezas de comunicación oral y escrita para un amplio espectro de situaciones y destrezas lógicas. Gran parte del conocimiento procedimental es adquirido de modo informal, pero deliberado. Las destrezas interpersonales y de comunicación oral se adquieren normalmente de un modo intuitivo.
Personal	Incorpora formas que son importantes para controlar nuestro propio comportamiento, incluyendo el aprendizaje. La autoconciencia de los puntos fuertes y débiles, las discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que uno conoce y no conoce. También entran dentro de este apartado la gestión personal en asuntos tales como el uso del tiempo, la capacidad para priorizar y delegar y el desarrollo personal. Este conocimiento es en gran parte tácito y cristaliza en las "teorías de uso", difíciles de verbalizar, porque se expresan a través de la acción y no se pueden reducir a reglas y procedimientos. Se aprenden a través de periodos de experiencia práctica, durante los cuales las personas desarrollan una capacidad intuitiva para emitir juicios sobre la acción. El conocimiento tácito es vital, porque sólo a través de él, las organizaciones pueden aprender e innovar.
Situacional	El conocimiento de la situación es extremadamente complejo y se articula con diferentes tipos de información acerca de diferentes aspectos de la realidad. En la práctica, mucha de esta información no se usará, en parte porque no se considera relevante o porque no se la seleccionó por su importancia especial. En los contextos educativos existe más información potencialmente disponible de la que se puede procesar en ocasiones normales. De aquí que el modo en que la información es seleccionada y organizada tenga influencia crítica en la toma de decisiones. El conocimiento situacional se construye de manera que es en parte accidental y en parte intencionado. Implica discusión y deliberación, pero también se asienta en cantidad de asunciones intuitivas, por tanto su conceptualización es en parte implícita y tácita.

4.3. *Los principios de la I/A*

tradicional. En la investigación clásica, el investigador es requerido para no influir en la realidad investigada, mientras que en la I/A el investigador parte con la intención de cambiar la realidad, objeto de estudio. Así, la investigación-acción requiere claridad en los valores educativos, porque son ellos los que nos sirven como criterios de éxito en los procesos de cambio. Otra exigencia de la I/A es el uso de una comunidad crítica (amigos críticos), para ayudarnos a clarificar nuestras ideas, prejuicios y contradicciones. Esto implica exponer públicamente aspectos vulnerables de la propia persona y de la actuación profesional.

Estos requerimientos se alejan bastante de las prácticas de los directivos tradicionales, en cuya actuación la duda es considerada como debilidad inadmisible, o de prácticas culturales de determinados países en los que la dirección tiene que tener los atributos del aplomo y de la certeza en las decisiones para garantizar su cumplimiento.

Las preguntas que vienen a continuación enmarcan un primer proyecto de investigación acción. Si no se puede dar una respuesta abierta y sincera, será mejor abordar otro proyecto que no ponga en cuestión la propia autoestima como directivo y que esté más en consonancia con la cultura del centro escolar.

Criterios para valorar la investigación/acción

Atributos	Resultados	Criterios
Objetivo	Mejora de la actuación	¿He mejorado mi práctica haciéndola más eficaz? ¿Tengo una mejor comprensión de mi tarea de modo que sea más justa? ¿He influido de modo apropiado en el contexto de actuación?
Enfoque	Uno mismo sobre su propia práctica	¿Acepto la responsabilidad de mi propia práctica profesional? ¿Soy capaz de analizar mi actuación de modo objetivo y crítico? ¿He hecho los cambios que aconseja la reflexión?
Relaciones	Democráticas	¿Incorporo otras miradas de mi actuación? ¿He solicitado ayuda en el diseño de la investigación y en la interpretación de los resultados? ¿He tomado las decisiones en colaboración?
Finalidad	Generar conocimiento	¿He identificado las lagunas existentes en mi propio conocimiento? ¿Soy consciente de mi propio aprendizaje y de su proceso? ¿He integrado mis valores con otros valores y teorías ajenas como elementos explicativos?

		¿He integrado mis valores con otros valores y teorías ajenas como elementos explicativos?
Método	Crítico, cíclico	¿He datado lo que sucede? ¿He encontrado suficientes evidencias que apoyen la mejora proyectada? ¿He realizado juicios profesionales para informar las transformaciones?
Validación	Compañeros	¿He contrastado el peso de las evidencias y la validez de mis juicios con los compañeros y con otros profesionales informados?
Audiencia	Directivos, administradores, académicos, usuarios	¿He influido de algún modo en la situación?

4.4. *La espiral de la investigación/acción*

La I/A se puede considerar como un conjunto de metodologías que buscan al mismo tiempo la acción mejorada y la comprensión más profunda de la realidad. Se lleva a cabo a través de procesos cíclicos, en los que se alternan la intervención en la gestión y la reflexión crítica sobre lo acontecido. En ciclos ulteriores, se van refinando los métodos, los datos, y la interpretación de los mismos, a la luz de la experiencia acumulada en las fases anteriores. Es pues un proceso emergente que va tomando forma en la medida en que aumenta la comprensión de la realidad educativa. Es un proceso reiterado que se beneficia del conocimiento previo y suele ser participativo, porque el cambio efectivo se logra mejor con la implicación de los afectados.

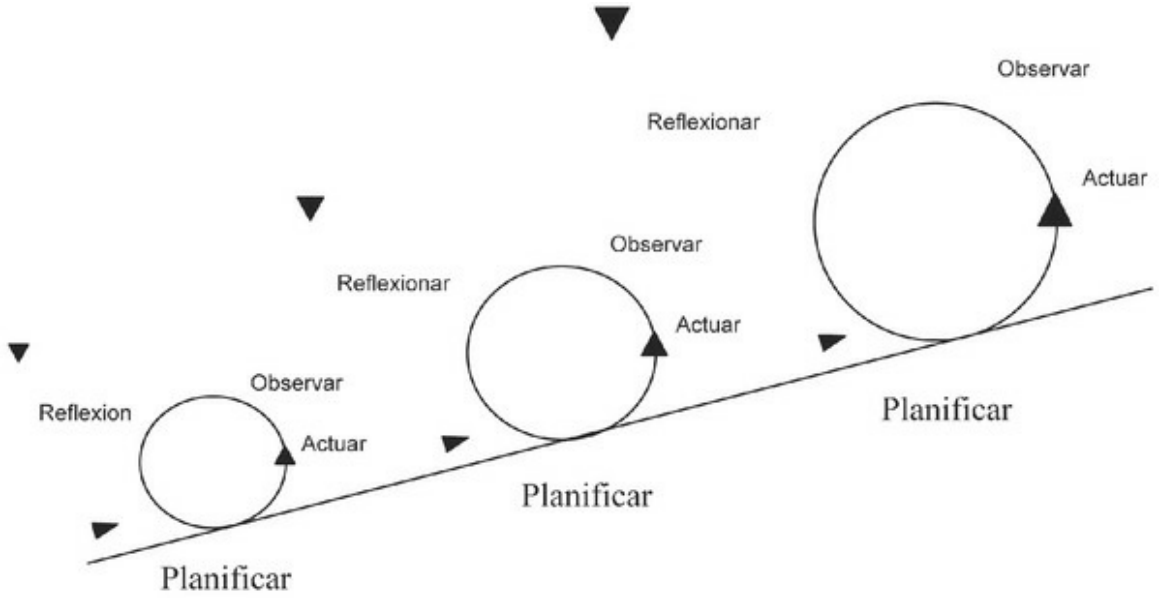
Ciclo 1: Fase de reconocimiento. Representa la práctica habitual en cualquiera de las áreas de actuación profesional.

Identificar preguntas/temas acerca de la práctica o de los planteamientos teóricos que la guían.	¿Dónde estoy/dónde estamos? (Situación presente)
Recoger datos sobre la práctica (Los métodos pueden ser variados). Reflexionar y analizar estos datos y sacar conclusiones.	¿A dónde quiero/queremos llegar? (Objetivos de la práctica mejorada)

Ciclo 2: Actuación y evaluación. Empieza con el plan de actuación sugerido por el ciclo 1, en el que se intenta la mejora en un área de gestión.

Planificar la mejora. Asignación de recursos y responsabilidades.	¿Cómo llegaré/llegaremos al destino? (Propuesta, plan)
Reflexionar y evaluar el intento de mejora.	¿Hemos llegado al destino deseado? (Evaluación)
Escribir el informe de investigación.	¿Cómo comunico los resultados de mi investigación?

Los ciclos de la I/A

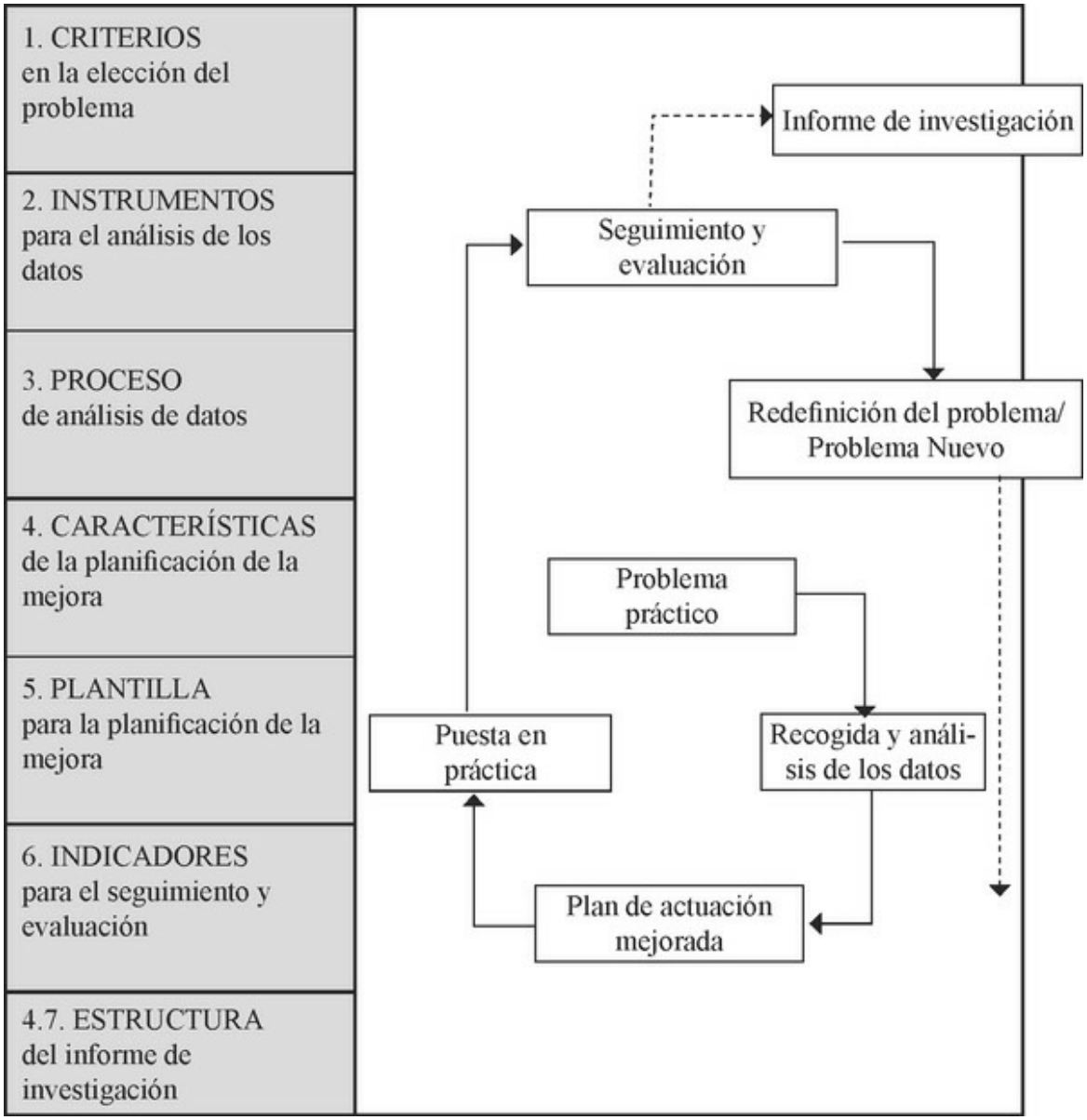


Se puede actuar individualmente, aunque por definición la actuación del directivo implica a otras personas. De modo alternativo, la investigación puede ser desarrollada por un grupo de personas que actúa conjuntamente. Podemos distinguir entre:

- Investigación-acción del profesor/a, orientada a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a los efectos producidos en los alumnos/as.
- Investigación-acción de los directivos, orientada al trabajo con y a través de otros profesionales de la enseñanza.
- Investigación-acción individual, en la que el esfuerzo se hace en solitario.
- Investigación-acción en colaboración, en la que el esfuerzo es conjunto.

Se suelen contrastar la I/A con la investigación convencional. Ambas implican la observación (recogida de datos) y la reflexión (análisis de datos y extracción de conclusiones), pero en la investigación convencional el investigador no es el protagonista de la actuación profesional que se somete a escrutinio. El carácter de auto investigación participativa es sustancial en el proceso de la I/A. Esta es la razón por la que suele conducir a la mejora de la práctica. Cosa que la investigación convencional, hecha sobre la práctica de los otros, no suele conseguir. No obstante, ambas formas de investigación se

caracterizan por una indagación sistemática, en contraste con la práctica rutinaria que da por probadas las asunciones que sustentan nuestro trabajo. La posibilidad de introducir cambios viene incrementada por la I/A en colaboración, porque dos o más personas tienen una apreciación más objetiva que una sola, y porque muchos cambios necesitan "un masa crítica" que los haga viables en la práctica. Los resultados de la I/A pueden hacerse públicos y resulta de gran ayuda que los resultados de la reflexión crítica se compartan con los colegas que trabajan en contextos similares.


1. CRITERIOS en la elección del problema
2. INSTRUMENTOS para el análisis de los datos
3. PROCESO de análisis de datos
4. CARACTERÍSTICAS de la planificación de la mejora
5. PLANTILLA para la planificación de la mejora
6. INDICADORES para el seguimiento y evaluación
4.7. ESTRUCTURA del informe de investigación
Informe de investigación
Seguimiento y evaluación
Redefinición del problema/ Problema Nuevo
Problema práctico
Puesta en práctica
Recogida y análi-sis de los datos
Plan de actuación mejorada

El ciclo de la I/A

4.4.1. ***La elección del problema en la I/A: CRITERIOS***

(actividad 27)

Sería inútil escoger problemas ajenos, porque careceríamos de los medios y recursos para solucionarlos. Las direcciones escolares tienen que asumir tareas que tengan impacto en el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas, es decir, tienen que intervenir con criterio en la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En las escuelas hay problemas evidentes derivados de las discrepancias entre lo proyectado y los resultados conseguidos. Necesitan ser reconocidos para intervenir en su solución. Otros problemas están implícitos y necesitan ser descubiertos para que se planteen como problemas. La indagación sistemática, el mirar con nuevos ojos la realidad escolar, hace aflorar situaciones y actuaciones problemáticas que están ocultas tras las rutinas profesionales. Por último, los problemas tienen que ser manejables para la comunidad escolar. La experiencia previa y las competencias colectivas determinan la importancia del problema a afrontar.

Criterios para la elección del problema a investigar

Viabilidad	¿Es viable con el tiempo y los recursos disponibles? ¿Es una situación organizativa que nosotros podemos solucionar?
Aceptación	¿Será aceptado por aquellos colegas que puedan estar involucrados en la aportación de datos? Es importante clarificar lo que será hecho público y lograr la conformidad y tal vez la colaboración de los compañeros/as.
Justificación	Puede ser justificado en relación con la importancia para: • el aprendizaje de los alumnos y alumnas. • las tareas, los procesos y las destrezas directivas. • el desarrollo personal, de los equipos de trabajo o de totalidad del centro, con énfasis especial en tu propia actuación.
Perspectiva	¿Las reflexiones, el análisis, las conclusiones están informadas por teorías y prácticas consistentes? Medir la mejora es difícil y el análisis del intento de mejorar la práctica directiva tiene que hacer explícitas las asunciones en que se basa (el análisis de una iniciativa fallida es perfectamente aceptable. El error es también fuente de aprendizaje).
Metodología	¿Se puede asegurar la sistematicidad de la investigación, basada en evidencias en oposición a descripciones anecdóticas?

4.4.2. *Recogida de datos: INSTRUMENTOS (actividad 28)*

La recogida de información es el proceso por medio del cual se obtiene información de fuentes variadas y con métodos apropiados, para pasar de un conocimiento limitado a un conocimiento más exhaustivo, con el fin de detectar necesidades, de tomar decisiones o de resolver

problemas. En algunos casos, todas estas funciones de la recogida de información coinciden.

Así, dependiendo del objeto de investigación, varía la estrategia de recogida de datos. Se contempla como un conjunto de métodos y técnicas que se combinan en función de la potencialidad de cada uno de ellos para desvelar claves significativas de la realidad de los centros escolares. La práctica nos irá aconsejando cuáles son los métodos más apropiados para cada situación y la cantidad de datos a allegar, pues podemos acabar sepultados por una montaña de información que no sabemos manejar.

Para recordar los principales métodos que tenemos a nuestra disposición os propongo la conocida taxonomía de D. Hopkins (1989):

Instrumentos para la recogida de información

Método	Características	Ventajas	Inconvenientes
Anotaciones	Tema específico Estudio de caso Impresión general	Sencillez Continuidad Personal Ayuda a la memoria	Subjetividad Necesita práctica
Grabación audio	Evidencia detallada Diagnóstica	Versatilidad Exactitud Amplitud de datos	Dificultad en la trascripción Consume tiempo Produce inhibición
Diarios de los alumnos y de los profesores	Diagnóstico Triangulación	Perspectiva del alumnado Perspectiva del profesorado	Subjetivo
Entrevistas	Información específica en profundidad	Admite múltiples interlocuciones: Director/a-profesor/a Director/a-alumno/a Director/a-familias	Consume tiempo
Grabación video	Material visual Diagnóstico	Visual Global	Caro Puede distraer
Cuestionarios	Información específica	Información específica Facilidad de administración Comparabilidad	Análisis complejo Dificultad de diseño Problema de las respuestas "correctas”
Documentos	Aporta datos de contexto Abundancia de	Aporta claves de explicación	Difícil de obtener Análisis necesita tiempo

	información		tiempo
Estudio de casos	Visión global de un tema o de una situación	Representatividad Rigor Uso de técnicas diversas	Requiere mucho tiempo
…			

4.4.3. *Análisis de los datos: PROCESO (actividad 29)*

Análisis de datos

Análisis de datos en la investigación convencional		Análisis de datos en los procesos de I/A
Organización de los datos: Dar sentido al material recogido. Organizarlo de acuerdo a las pautas explicativas que aparecen. Establecer el significado de las distintas pautas.	→	Se debe prestar especial atención a quién analiza los datos y con qué colaboración.
Explicación : Contar la historia que surge de los datos de modo neutro, equilibrado y objetivo. Señalar los temas centrales que emergen de los datos.	→	Cuidar el modo de presentación y de hacer públicos los hallazgos
Interpretación: Explicar por qué determinados temas son importantes. Hacer inferencias de la información proveniente de los datos. Hacer recomendaciones.	→	Conviene responder a estas preguntas: ¿De quién son los datos? ¿Quién los usará? ¿Quién va a hacer la interpretación?
	↘	Reinterpretación: Negociar el significado de inferencias con personas interesadas: Los que aportaron los datos. Los que están afectados por los datos. Quienes tienen que modificar su práctica.
	↓	Aplicación: Convertir las conclusiones en alternativas viables de actuación. Establecer los pasos congruentes con las recomendaciones y con las alternativas de actuación preferidas. Implicar a los afectados en el proceso de planificación. Comunicar a todos los que necesitan o desean saber.
	↓	Actuación. Cambio práctico:
	↓	Recoger nuevos datos

4.4.4. *Planificación de la mejora (actividad 30)*

- Es un proceso que requiere tiempo.
- La planificación ayuda a reducir incertidumbres.
- Recoge los acuerdos en un documento público (sencillo), negociado y compartido.
- La planificación tiene un carácter instrumental. No es una finalidad en sí misma.
- Establece conexión entre propósitos y la implantación estratégica mediante la identificación de necesidades.
- Pude utilizarse como mecanismo de colaboración entre las personas y de toma de decisiones participativa.
- Es necesario establecer un procedimiento y aportar las herramientas útiles en cada momento.
- Recoge y ordena las distintas decisiones de planificación.
- Se necesita flexibilidad en la puesta en práctica.
- Incorpora las dimensiones de corto, medio y largo plazo.
- Separa las prioridades de desarrollo de la escuela, del proceso y de las necesidades de formación.
- Utiliza indicadores de calidad para evaluar y hacer seguimiento del proceso.

Plantilla de planificación

Título:				
Objetivos	Actividades	Recursos	Responsables	Plazos
Criterios de seguimiento y evaluación:				

4.4.5. *Seguimiento y evaluación: INDICADORES (actividad 31)*

Los buenos profesionales buscan incesantemente evidencias del éxito conseguido en su actuación profesional. Se preguntan: ¿cómo lo estamos haciendo? La pregunta exige claridad acerca de lo que intentamos conseguir (objetivos) y acerca de cómo sabemos si lo hemos conseguido (indicadores de éxito, indicadores de calidad). Así, toda evaluación tiene algo de comparación. De modo explícito o implícito, la información recogida en el proceso de seguimiento de una actuación incorpora criterios que permiten enjuiciar la actuación y los tipos de información que son evidencia de éxito o de fracaso.

La selección y uso de indicadores de calidad no es necesariamente una compleja tarea técnica, aunque algunos procesos de evaluación de las actuaciones en educación requieren un conocimiento específico, tanto en la aplicación como en la interpretación.

Indicadores para el seguimiento y la evaluación (Campo, 2002)

Preguntas clave	Modo de darles respuesta
¿Qué se quiere conseguir?	Se necesita identificar las distintas áreas de actuación y las preguntas que nos permitirán recoger la información oportuna.
¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados?	Se necesita identificar procesos, conductas, actuaciones... que nos permitan certificar el éxito en una determinada área. Es importante desarrollar un marco sistemático para que aparezcan todas las áreas de actuación relevantes y los indicadores apropiados para cada una de

	ellas.
¿Qué información recoger y procesar?	La recogida y el procesado de los datos pueden requerir refinar aún más los criterios de éxito, los indicadores de calidad. Los medios a nuestra disposición son variados: cuestionarios, entrevistas, observación...
¿Con qué se pueden comparar validamente nuestros resultados?	Todo el proceso anterior tiene que situarse en una perspectiva de comparación. La mejora siempre se mide en relación a determinados estándares que permiten hacer un juicio de valor. Existen tres tipos de estándares: Comparativos: ¿cómo lo hacemos en comparación con otro programa similar? De progreso: ¿qué camino hemos recorrido? Objetivos: ¿estamos consiguiendo lo que nos propusimos?
¿Qué otro tipo de información necesitamos para contextualizar los resultados?	Tenemos que preguntarnos si la comparación es válida. Con todo, demasiado frecuentemente se argumenta en educación que no se pueden medir los logros porque las situaciones son únicas. Curiosamente, esta especificidad se pone como excusa de actuaciones pobres. Algunas estrategias para resolver estos problemas: Usar técnicas estadísticas que expliquen las diferencias. Buscar otras fuentes de comparación. Mide en forma de progreso y no en términos comparativos. Buscar información variada que aporte todas las dimensiones del éxito.
¿Qué conclusiones podemos sacar?	Se puede establecer vínculos entre los procesos de mejora y el uso de indicadores de calidad, de la siguiente manera: Determinación de áreas de actuación. Identificación de criterios de logro para cada área de actuación. Determinación del tipo de datos a recoger y analizar para que sirvan de evidencia en relación con los criterios escogidos. Determinación de la base sobre la cual se va a juzgar la actuación. Consideración de circunstancias particulares.

4.4.6. *Informe de investigación: ESTRUCTURA (actividad 32)*

Los profesionales de la educación son bastante reacios a reflejar por escrito los proyectos de I/A. Hay dos razones básicas para que se dé esta actitud. Una es el tiempo que se necesita para poner por escrito todas las fases del proceso de mejora. La segunda es la percepción de que nuestra aportación es poco importante y que nadie se va a molestar en leerlo.

Es importante tener en cuenta que el informe es un relato detallado del proyecto de I/A y de lo que ha supuesto para las personas que en él intervienen en términos de aprendizaje y para el centro escolar en términos de mejora institucional. Se puede acomodar al siguiente esquema:

Estructura para el informe

	Descripción del problema/pregunta, objeto de investigación. Razones de su importancia en la gestión y dirección del centro.

Introducción	Los objetivos del proyecto de I/A. El proceso de reconocimiento, con inclusión de la revisión de la literatura científica. Revisión de las preguntas iniciales, si fue necesario
Discusión de las evidencias	Relato de las acciones emprendidas en cada uno de los ciclos de la investigación. La estrategia y los métodos utilizados en la recogida de datos. Los problemas técnicos y prácticos encontrados. Las consecuencias no previstas que variaron la orientación de la investigación.
Conclusiones y recomendaciones	Las conclusiones en relación a las preguntas iniciales. El aprendizaje efectuado tanto en el terreno profesional como en el personal. Las recomendaciones para la acción. El plan de actuación.
Bibliografía y referencias	Los documentos y referencias de interés para iluminar y aclarar el tema.
Anexos	La evolución de las hipótesis explicativas. Las acciones puestas en práctica y los problemas que surgieron en su implementación. Las técnicas elegidas para recabar datos tanto del problema y sus causas como de las acciones y sus efectos. Los problemas éticos en el acceso a la información y en la comunicación de la misma. Los pasos en la negociación del tiempo, los recursos y la colaboración de las personas implicadas. …

5. *BIBLIOGRAFÍA*

Asesoramiento entre iguales, tutorización (*mentoring*) y entrenamiento (*coaching*)

Fullan, M. (2003): *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousands Oaks: Corwin Press.

Megginson, D. (2007): *Continuing professional Development*. London: McGraw-Hill.

DfES (2005): National Framework for Mentoring and Coaching.

El*coaching*(entrenamiento) como estrategia de aprendizaje de los directivos

Boyatzis, R. & McKee, A. (2005): *Resonant Leadership: Renewing Yourself and Connecting with Others through Mindfulness, Hope and Compassion*. Boston: Harvard Business School Press.

Caplin, J. (2003): *Coaching for the Future: How smart companies use coaching and mentoring*. London: CIPD.

Costa, A, & Gamston, R. (1994): *Cognitive Coaching. A foundation for*

renaissance schools. Norwood MA: Christopher-Gordon.
DfES (2004): *National Framework for Mentoring and Coaching*. London: DfES.
DfES (2005): *Leading and coordinating CPD in Secondary Schools*. London: DfES.
Tomlinson, H. (2004): *Educational Leadership: Personal growth for professional development*. London: Sage. (Chapter 10 – Training, coaching and mentoring).

El*mentoring*como estrategia de aprendizaje

Bell, C. (1997): *Mentoring*. Barcelona: Gestión 2000.
Daresh, C. (1995): "Research base on mentoring for educational leaders". *JEA*, 33, 5.
DfES (2004): *National Framework for Mentoring and Coaching.* London: DfES.
Goleman, D.; Boyatzis, R. & McKee, A. (2002): *The New Leaders*. London: Little Brown.
Hobson, A. (1995): *Mentoring and coaching for new leaders*. Nottingham: NCSL.

La investigación-acción (I/A)

Campo, A. (2002):. Cómo *establecer indicadores de calidad*. En Módulo 4: La gestión del cambio y las innovaciones en educación. Formación de Equipos Directivos. Dpto. de Educación del G. Vasco. Bilbao.
Campo, A. y Osinalde, E. (2000): "Conocimiento útil para las organizaciones escolares". En *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
Carr, W. y Kemmis, S. (1986): *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer Press. (Trad. en castellano de 1988: *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca).
Contreras Domingo, J. (1994): "Investigación acción". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224.
Elliot, J. (1991): *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: OUP. (Trad. en castellano de 1993: *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata).

Hopkins, D. (1985):. *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: OUP. (Trad. en castellano de 1989: *Investigación en el aula: guía del profesor*. Barcelona:; PPU).
Middlewood, D. *et al.* (1999): *Practitioner Research in Education*. London: PCP.
Whitehead, J. (1993): *The Growth of Educational Knowledge.* Bournemouth: Hyde Publications.

---

(1) Se utilizan los términos *coaching* y entrenamiento indistintamente, como sinónimos, aunque los matices de significado son distintos. Lo mismo hacemos con *mentoring* y tutorización.

Ver Texto

---

(2) Tomado de Chip R. Bell: *Mentoring*. Barcelona: Gestión 2000.

Ver Texto

---

(3) Andy Hobson, 2003. NCSL

Ver Texto

El directivo en acción: conocimientos y habilidades básicas

1. *ESTRÉS Y DIRECCIÓN ESCOLAR*

Alejandro Campo
Alfonso Fernández

"Si queremos conocer cuánto estrés sufrirá un hombre al caerse de un barco, la forma principal de determinarlo será conocer si sabe o no sabe nadar"
Mechanic (1967)

1.1. *Concepto de estrés. Las fases del estrés*

Dunham, en su libro "El estrés en la enseñanza" (1984), define el estrés como *"un proceso de reacciones físicas, mentales, emocionales y de conducta, causadas por presiones nuevas o que van en aumento y que son superiores a nuestra capacidad para hacerles frente".*
Los numerosos estudios e investigaciones sobre el estrés abordan éste desde diferentes puntos de vista, por lo que conviene poner en evidencia cuáles son los factores más relevantes que lo definen:

a) La presión ejercida por fuerzas exteriores que es superior a la capacidad para hacerle frente (Sells, 1970), lo que a la larga produce un agotamiento para mantener las funciones esenciales al nivel requerido (Ruff y Korchin, 1967).

b) Las reacciones al estrés pueden ser de muy diferentes tipos: somáticas, psíquicas, o una mezcla de ambas. Estas reacciones constituyen la manifestación de que el individuo se encuentra en proceso de enfermar al percibir una amenaza de peligro (Lipowsky, 1975), como frustración y amenaza que no pueden reducirse (Bonner, 1967), o como imposibilidad de anticipar el futuro (Groen y Bastiaans, 1975).

El estrés en sí mismo no es perjudicial. En muchas circunstancias puede actuar como motivación para responder de modo positivo a los nuevos retos. Solamente cuando se convierte en un factor negativo empiezan las preocupaciones. Cuando la habilidad de respuesta es

amenazada, la motivación disminuye y la moral se reduce. Si pensamos que no somos capaces de hacer frente a las situaciones, tendremos más posibilidades de sentirnos estresados.
La propia definición de estrés que hemos utilizado lleva implícita la diferencia entre unas personas y otras. De esta forma, las situaciones que crean un gran estrés en algunas personas, a otras les sirven de motivación, lo que indica la necesidad de que cada cual distinga los límites entre aquello que es sano y perjudicial para sí mismo. Aún con todo, las investigaciones sobre el desarrollo del estrés indican la existencia de un recorrido común a todas las situaciones personales, diferenciado únicamente por los límites que separan unas fases de otras. Por esta razón, antes de actuar contra el estrés conviene valorar qué nivel ha alcanzado éste.
Las personas pasan por una serie de etapas antes de quedar incapacitados por el estrés. Selye (1976) las ha caracterizado como sigue:

- Etapa de alarma.
- Etapa de resistencia.
- Etapa de agotamiento.

En la **etapa de alarma**, una rápida liberación de adrenalina nos ayuda a responder satisfactoriamente a las demandas, aunque es también la etapa en la que la persona comienza a sentirse amenazada o deprimida. Si las exigencias continúan, las personas entran en la **etapa de resistencia**, caracterizada por la agresión o la regresión a comportamientos previos, la represión o la pasividad. Durante esta etapa las respuestas fisiológicas acostumbradas son el aumento de la presión sanguínea y posiblemente la pérdida de peso. Si los estresores siguen triunfando contra los mecanismos de defensa, entonces se produce **el agotamiento**, tanto físico como fisiológico.

1.1.1. *Caracterización de las fases del estrés (actividad 33)*

Es evidente que no sólo debe preocuparnos el exceso de factores estresantes, sino también la ausencia de ellos: un trabajo profundamente desmotivador, que se ha convertido en una rutina sin perspectiva de cambio, puede lograr efectos muy parecidos a los de la

etapa de resistencia, e incluso de agotamiento.
La forma de abordar el estrés en cada una de las fases del mismo es diferente y varía entre aquellos momentos en que las decisiones se encuentran bajo nuestro control (fase de alarma o comienzos de la fase de resistencia) y aquellos otros en los que hemos perdido el control de la situación (fases de resistencia y agotamiento).

EXPLICA CÓMO TE SIENTES EN…	Alto	Medio	Bajo
a) En el trabajo, sientes que las presiones te motivan			
b) Tienes problemas de relación en la escuela, con la familia, amigos, etc.			
c) Has comenzado a notar síntomas de agitación: pérdida de sueño, incapacidad de concentración			
d) Crees que la presión potencia tu rendimiento en el trabajo			
e) Tienes sentimientos de incapacidad para hacer frente a la situación			
f) En el trabajo sientes equilibrio entre tensión y distensión			
g) Síntomas de irritabilidad, frustración y rabia			
h) Tienes una vida personal intensa y apartada del trabajo			
i) Han aparecido signos de ansiedad: comer en exceso, pérdida de peso, actividad febril			
j) Llevas tiempo con manifestaciones somáticas: erupciones cutáneas, dolor de espalda, agotamiento, depresión, dolores de cabeza			
k) En el trabajo también buscas situaciones de distensión			
l) Incremento en el consumo de drogas: alcohol, tabaco, otras			
m) Las épocas de tensión en el trabajo no desequilibran el ámbito personal			

Valoración de las respuestas:

- Etapa de alarma con baja motivación en el trabajo, si has valorado las cuestiones a), d), f), h), k), m) en el nivel bajo/medio y el resto de cuestiones en el nivel bajo.
- Etapa de alarma con alta motivación para el trabajo, si has valorado las cuestiones a), d), f), h), k), m) en el nivel medio/alto y el resto de cuestiones en el nivel bajo.
- Etapa de resistencia y agotamiento, si has valorado las cuestiones a), d), f), h), k), m) en el nivel bajo/medio y el resto de cuestiones en el nivel medio/alto. En este caso, el tránsito de una etapa a otra se determina por el aumento de respuestas del nivel "alto".

1.2. *La doble perspectiva del estrés*

En los estudios del estrés en el trabajo pueden diferenciarse dos grandes orientaciones. La primera de ellas toma en consideración que la excesiva presión de las demandas externas al individuo es precisamente la que genera que éste se vea incapaz de darles solución, lo que conducirá al estrés. La segunda aproximación parte de una visión más dinámica y defiende que el origen del estrés se sitúa en la falta de ajuste entre la persona y el entorno laboral.
De lo descrito hasta ahora se deduce que, una vez que hemos determinado con la mayor precisión posible en qué etapa del estrés nos encontramos, es fundamental analizar la relación entre los factores externos estresantes y las reacciones que provocan en cada uno de nosotros. Para ello, abordaremos en primer lugar el análisis de los factores externos que inducen al estrés y, posteriormente, prestaremos atención a los modelos de comportamiento que predisponen hacia el estrés o que forman barreras frente al mismo.
Se identifican cuatro tipos de estresores: de anticipación, de tiempo, situacionales y de encuentro.

- Por **estresores de anticipación** entendemos los sucesos potencialmente desagradables que van a tener lugar.
- Los **estresores de tiempo** provienen de tener que hacer muchas cosas en muy poco tiempo. Esto conduce a una sensación de sobrecarga del rol y a la sensación de estar fuera de control.
- Los **estresores situacionales** incluyen sucesos vitales, como la muerte de alguien cercano, el divorcio, el traslado de casa... Pueden proceder del ambiente en que vives o trabajas, de muchas horas de trabajo, de un sentimiento de soledad, etc.
- Los **estresores de encuentro** son el resultado de las relaciones interpersonales, una disputa con un compañero, un conflicto en el grupo, etc.

1.2.1. *Identificar los estresores que me afectan (actividad 34)*

Recoge en la parrilla que tienes a continuación ejemplos de tu experiencia actual y pasada. Indica al menos uno de cada categoría. Rodea la P (positiva) o la N (negativa), de acuerdo a tu respuesta al

estresor. Describe brevemente la respuesta.

ESTRESOR	EJEMPLO	RESPUESTA
De anticipación		P -N
De tiempo		P -N
Situacional		P -N
De encuentro		P -N

La capacidad de estos posibles estresores para afectarte negativamente depende de la fortaleza de los recursos que tienes a disposición para hacerles frente. El modelo identifica cuatro tipos de fuerzas: ausencia de comportamientos agresivos, condiciones físicas, competencia interpersonal y auto conciencia.

1. Ausencia de comportamientos agresivos

El comportamiento agresivo está asociado a los siguientes factores. Habitualmente *los individuos tipo A* no pueden estar sin hacer nada. No pueden sentarse tranquilos. Son extremadamente competitivos, intentando logros nuevos sin descanso. Siempre piensan que les falta tiempo. Aunque estas características pueden ser modificadas, el

cambio solamente será exitoso si el individuo lo desea.

El *rol masculino* está asociado a una imagen dura, emocionalmente imperturbable. Estas características masculinas son incompatibles con una gestión efectiva del estrés, porque provoca poca apertura emocional, poca conciencia de los propios sentimientos.

Adición al trabajo. Describe la tendencia a estar dominado por las actividades laborales. Los adictos al trabajo siempre hablan y piensan en cosas del trabajo en detrimento de otras áreas de sus vidas. Esta falta de equilibrio puede provocar estrés.

2. Condición física

No se pueden olvidar los beneficios del ejercicio físico. La evidencia sugiere que quienes están en buenas condiciones físicas pueden afrontar mejor mayores niveles de estrés.

3. Competencia interpersonal

Se refiere a la habilidad para relacionarse positivamente con los demás en casa y en el trabajo. Disfrutar de unas relaciones positivas es un importante recurso contra el estrés.

4. Autoconciencia

La capacidad de estar en contacto contigo mismo y ser consciente de tus reacciones ante el estrés. De esta manera serás más consciente de las estrategias que hay a tu disposición.

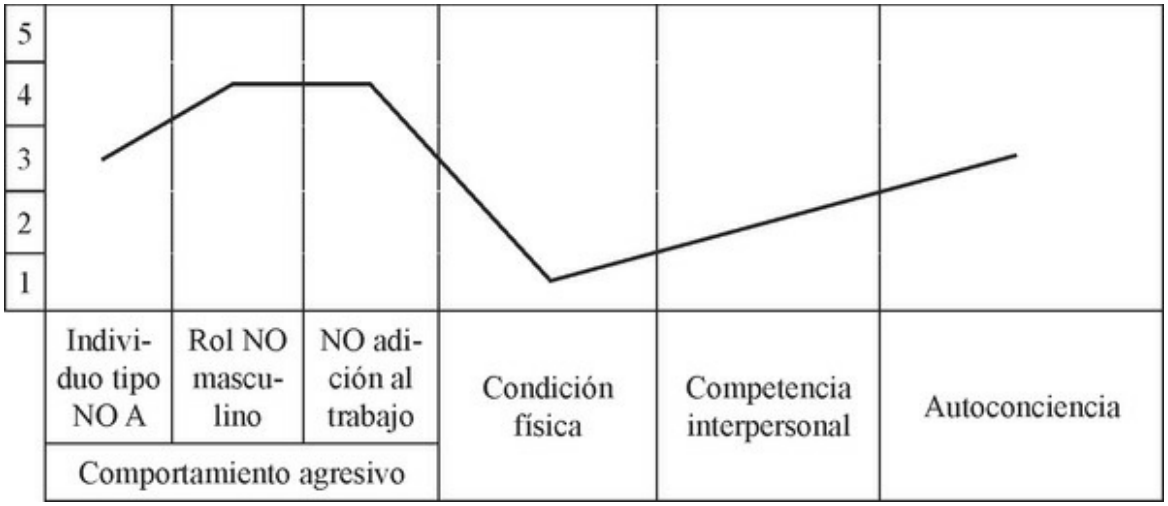
1.2.2. *Valorar mi resistencia el estrés (actividad 35)*

Realiza una valoración de tu resistencia al estrés, valorando de 1 (parámetros altos, resistencia el estrés) a 5 (parámetros bajos, propensión al estrés) los aspectos reseñados.

Traslada dicha valoración al siguiente diagrama:

5	o	o	o	o	o	o
4	o	o	o	o	o	o
3	o	o	o	o	o	o
2	o	o	o	o	o	o
1	o	o	o	o	o	o
	Individuo NO tipo A	Rol NO masculino	NO adición al trabajo	Condición física	Competencia interpersonal	Autoconciencia
	Comportamiento agresivo					

Ejemplo:



Para interpretar correctamente el diagrama es preciso indicar que los números elevados se corresponden con las situaciones más proclives al estrés, mientras que a medida que los números disminuyen, la resistencia al estrés aumenta. Así, quien haya realizado un diagrama como el anterior, considera de sí mismo que puede controlar moderadamente su tendencia a no parar de hacer cosas, a permanecer inactivo después de un periodo de gran actividad (3 en la escala). También cree que ofrece a los demás una imagen demasiado dura e imperturbable sobre sí mismo, en la que no trasluce y comunica los sentimientos que le suscitan situaciones y personas (4 en la escala), y que tiende a estar dominado por el trabajo, frecuentemente en detrimento de su vida personal (4). Sin embargo, considera que tiene una condición física envidiable (1) que le libera de buena parte del estrés provocado en el trabajo, que tiene una buena competencia en las relaciones interpersonales en casa y en el trabajo (2), y que presenta una autoconciencia sobre sí mismo suficiente (3). De esta forma, se ha obtenido un perfil sobre las características de resistencia al estrés, dando luz sobre las fortalezas y las debilidades personales.

La actividad 35 cierra el ciclo básico del análisis del estrés que, como hemos visto, incluye el conocimiento de la fase o etapa en la que nos encontramos, y al que se suman dos perspectivas necesariamente complementarias: la identificación de los estresores que nos afectan en nuestra situación particular, así como la descripción del perfil

personal sobre la resistencia al estrés.
Las causas objetivas del estrés siempre están matizadas por las características personales, por la forma en de cada uno de nosotros de enfrentarnos a las fuerzas que inducen los estresores. Por esta razón, dos personas pueden reaccionar de forma completamente diferente ante estresores externos similares (Gardner y Taylor, 1975).

1.3. *Recursos para hacer frente al estrés*

Tu diagrama puede indicar que practicas deporte una vez por semana, mejorando tu forma física. Que has estado practicando una buena gestión del tiempo personal, rompiendo la tendencia y la sensación de falta de tiempo. Que dejas un tiempo para disfrutar y relajarte con tu compañero/a, con los hijos/as o con los amigos y expresas tus preocupaciones e intereses. Que tienes uno o dos colegas en el trabajo con quienes comentas los incidentes del día.
J. Dunham, en *El estrés en la enseñanza* (1984; pp. 100-116), describe una investigación con profesores en la que trata de poner luz sobre los recursos utilizados por éstos para reducir el estrés. Las respuestas provenían de una serie listada de factores, así como de las descripciones sobre las formas personales para reducir el estrés. La categorización de las respuestas condujo a Dunham a seleccionar cuatro tipos de recursos personales:
a) Los **recursos personales** incluían tres categorías: estrategias trabajo que se practicaban, tales como hacer intentos por comprender la situación y adaptarse a ella, disminuir el ritmo de trabajo, mostrar sentimientos y opiniones, etc. Un segundo grupo lo constituyen las actitudes personales positivas, tales como ver el problema como una oportunidad para aprender, no dejar que la situación te envuelva y otras similares. Por fin, la tercera categoría se daba en torno a las actividades fuera del centro del trabajo, e incluye la práctica de aficiones que ayuden a reducir la tensión acumulada en el trabajo.
b) Los **recursos interpersonales** se refieren a situaciones como hablar regularmente sobre las situaciones que nos estresan con la pareja, con los amigos para ver otros puntos de vista diferentes y poder afrontar el problema de otra forma. Esta categoría también incluye la práctica de relaciones con personas que tengan una

profesión diferente de la nuestra.
c) Los **recursos organizativos** provenían del diálogo y la charla con otros compañeros de trabajo, del mismo o de diferente centro, a los que comunicar nuestras preocupaciones e inquietudes. En este apartado se recogen las estructuras organizativas que tienen los centros para la coordinación del profesorado, así como las que provienen de la formación del profesorado.
d) Los **recursos comunitarios** incluyen la práctica de distintos tipos de deportes y ejercicios.

1.3.1. *Valorar mis recursos para hacer frente al estrés (actividad 36)*

A continuación, tienes las características de los/as profesionales competentes e incompetentes en la gestión personal (de uno mismo). Valora en la escala que se proporciona tu situación actual en cada uno de los continuos.

COMPETENCIA EN LA GESTIÓN PERSONAL	5	4	3	2	1	INCOMPETENCIA EN LA GESTIÓN PERSONAL
Evita demandas exageradas						No sabe decir NO
Pone un límite a las horas de trabajo						Trabaja un número excesivo de horas
Acepta los fallos como inevitables y, posiblemente, útiles						No sabe aceptar los fallos
Organiza el tiempo con eficiencia						Pierde el tiempo por falta de organización
Busca activamente información y diferentes alternativas						Rehúsa analizar la situación y las posibles salidas
Se deja ayudar cuando no puede resolver solo la situación						No pide ayuda a los demás aunque la necesite
Es capaz de desconectar del trabajo						Siempre se lleva el trabajo a casa
Comparte sus sentimientos cuando es apropiado						Es reservado y nunca comparte sus sentimientos
Se conserva en buena forma física						Ha abandonado su forma física
Mantiene relaciones personales fuertes						Se mantiene alejado de las personas
Está en contacto consigo mismo						Ha perdido contacto consigo mismo

Valoración de las respuestas:

- Si tus valores están por encima del 3, tienes estrategias personales que te defenderán del estrés.

- Si tus valores están por debajo del 3, tienes que empezar a trabajar en tus estrategias personales para poder hacer frente al estrés.

1.4. *Tu estrés como director. El estrés del personal de tu centro*

Hemos revisado cuáles son los factores más importantes que conducen al estrés, así como las predisposiciones personales que lo combaten o que permiten que se abra paso. Este análisis sirve para cualquier persona que trabaje en un centro educativo. Sin embargo, la responsabilidad del directivo escolar es mayor que la de los profesores de su centro, pues no sólo tiene la misión de cuidarse a sí mismo, sino que debe procurar que los factores de la organización prevengan contra el estrés.

¿Cómo pueden los profesores/as hacer frente al estrés? ¿Cómo pueden los alumnos/as hacer frente al estrés? ¿Cómo puedes tú, como directivo, ayudarles en esta tarea? Responder correctamente al estrés no es solamente una responsabilidad individual. Así, la organización escolar puede hacer mucho por aliviar el estrés, juntamente con la Administración. El énfasis organizativo se dirige a lo que los profesores/as pueden hacer para desarrollar estrategias para afrontar las consecuencias negativas de un exceso de demandas y de situaciones difíciles.

Del mismo modo que el profesorado se responsabiliza de sus propias respuestas, la escuela como organización tiene la responsabilidad de seleccionar a su personal para las tareas que van a ser desarrolladas y asignar tareas con efectividad. No hay nada más estresante que tener que realizar un trabajo para el que uno no está preparado o para el que no vale. Una vez dentro, la escuela tiene la responsabilidad de facilitar la acomodación a las nuevas tareas en un entorno desconocido. Así como nimar a la gente para que revise su progreso y analice el desempeño de sus tareas profesionales considerándolo una parte de la formación continua, que puede hacerse sistemática a través de un proceso de evaluación del profesorado. Conviene tener presente que el trabajo en equipo permite compartir tanto los

problemas, como los recursos de cada uno de los miembros del grupo, y facilita romper el aislamiento y la pasividad.
A continuación, enumeramos los estresores más importantes que influyen en el profesorado de los centros y que pueden ser controlados desde los directivos de los centros educativos:

a) Factores de estrés intrínsecos al propio trabajo

- *Condiciones físicas:* numerosos estudios han mostrado cómo la falta de visibilidad, el ruido, la vibración y el movimiento, el calor, el frío, el viento, la polución atmosférica, las presiones altas o bajas y otros factores externos, tienen una gran influencia sobre la salud de los trabajadores.
- *Condiciones del trabajo:* de la misma forma, influyen la necesidad de trabajar a ritmo rápido, el desarrollo de un gran esfuerzo físico y un excesivo número de horas. También la salud física se siente afectada por la realización de un trabajo repetitivo y por ambientes de trabajo deshumanizadores.

b) Factores de estrés procedentes del desempeño de puestos en la organización

- *Ambigüedad de rol:* cuando una persona dispone de inadecuada información sobre su rol laboral u organizacional, es decir, cuando no están expresados con suficiente claridad los objetivos del trabajo asociados con el rol, las expectativas de trabajo sobre él o la amplitud de sus responsabilidades, se origina un ambiente propicio para el desarrollo del estrés.
- *Conflicto de rol:* demandas de trabajo conflictivas o demandas que el individuo no desea cumplir.
- Responsabilidad sobre otras personas.
- *Insuficiente responsabilidad*: la falta de participación en la toma de decisiones, la falta de apoyo por parte de la dirección, el incremento de los estándares de ejecución o los cambios tecnológicos a los que hay que adaptarse, son factores otros factores que afectan al desarrollo del trabajo.

c) Factores procedentes de las relaciones interpersonales en la organización

- Comunicaciones insuficientes e inadecuadas.
- Relaciones con los superiores.
- Relaciones con el alumnado.
- Relaciones entre compañeros.

d) Factores de estrés relacionados con el desarrollo de la carrera profesional

- La falta de seguridad en el trabajo.
- *Un estado de incongruencia o falta de equidad* provocada por una promoción insuficiente, por una promoción excesiva, o por ser consciente de que se ha alcanzado el propio techo.

e) Estresores procedentes de la estructura y el clima organizacional

- La falta de participación en los procesos de toma de decisiones.
- El sentirse extraño a la propia organización.
- Las restricciones de la conducta.
- La política de la dirección.

2. *LA GESTIÓN DEL TIEMPO Y LA DIRECCIÓN ESCOLAR*

Alejandro Campo
Alfonso Fernández

"Lo que importa más nunca debe estar a merced de lo que importa menos"
Goethe

La gestión del tiempo es uno de los aspectos a los que los directivos de los centros escolares deben dar indefectiblemente respuesta. Aunque esto es común a otros muchos aspectos de la labor de la dirección de los centros educativos, en este campo las características de la respuesta se vuelven obvias, se hacen visibles y patentes, ya que el personal de los centros educativos conoce –intuitivamente o mediante

evidencias– a qué dedica el tiempo el equipo directivo.
El análisis de la gestión del tiempo distingue dos ámbitos de análisis y de respuesta. El primero de ellos, aborda la gestión personal del tiempo en los directivos, mientras que el segundo toma en consideración la gestión del tiempo colectivo. Aunque estas dos realidades se muestran estrechamente relacionadas –y es que no es posible imaginar un directivo que gestione correctamente los tiempos colectivos si no es capaz de gestionar los personales–, en este capítulo serán tratados separadamente por razones prácticas.
Algunas de las claves para entender y dar una respuesta positiva en la gestión del tiempo han sido tangencialmente tratadas en anteriores capítulos (gestión del estrés, gestión de uno mismo, etc.) o lo serán posteriormente (la gestión de las emociones). Sin embargo, dada su importancia en la actividad diaria y su proyección en el largo plazo, es conveniente que la gestión del tiempo sea abordada en profundidad en las líneas que siguen.

2.1. *La gestión del tiempo personal en los directivos*

La utilización, intencionada o involuntaria, del tiempo personal que hacen los directivos en el cargo viene dada en función de algunos parámetros:

- El sistema de actitudes y valores que inspira personalmente al directivo.
- La proactividad y la capacidad de mantener objetivos en el largo plazo.
- La eficacia, la eficiencia de las actividades que realiza.

Frecuentemente, se ha insistido en la importancia de la labor directiva en aquellos aspectos que son inherentes al cargo que ocupan y que, en esencia, tienen relación con las tareas que únicamente pueden y deben ser desarrolladas por los directivos escolares, por ser terreno de su competencia profesional. Algunas de las funciones, que tanto teóricos de las organizaciones escolares como prácticos coinciden en señalar como fundamentales en los centros escolares, solamente pueden ser abordadas en las "mejores condiciones" por los directivos

escolares. Estas tareas y funciones incluyen las que requieren una visión global sobre el centro educativo, ya que por la posición que ocupa la dirección es quien posee una mirada circular, global, sobre la totalidad de los aspectos que conforman la institución.
Estas funciones son cruciales si pensamos en la importancia que tiene concebir y entender que cada centro educativo es una unidad de intervención específica diferenciada de otras (A. Campo y otros, 2004), e indican las prioridades de la actuación directiva:

- Anticipar un futuro deseable e ilusionante, que se concrete en algunos pocos objetivos a largo plazo. Conviene que este futuro tenga la virtualidad de identificar a los diferentes actores educativos en un proyecto común en el que reconocerse.
- Planificar en el medio y corto plazo en coherencia con los objetivos estructurales, ejecutar y evaluar los resultados.
- Reorientar los objetivos, si estos se han vuelto obsoletos o no producen los resultados esperados.

Sin embargo, también existe otra labor inherente a la función directiva y que tiene una estrecha relación con el quehacer diario de los centros educativos: dar respuesta a los problemas y tensiones que surgen en el día a día. Las personas que habitan los centros se sienten atendidas cuando abordamos o damos cauce a los problemas que les han surgido y se produce una satisfacción a los mismos. La respuesta a los conflictos diarios del profesorado y del alumnado es otra de las cuestiones que requieren una gran energía de los equipos directivos, y también una gran capacidad estratégica para no crear problemas dónde no existen.
El arte de saber combinar el largo y el corto plazo, equilibrar la atención a las personas con la defensa firme de un proyecto, expresa una de las grandes habilidades que debe conocer e interiorizar un equipo directivo.

2.1.1. *Matriz de la administración del tiempo (actividad 37)*

A continuación, proponemos un ejercicio que trata de determinar en qué invierten su tiempo los directivos escolares. Esta matriz fue diseñada por Covey (1996) y recoge cuatro tipos de actividades,

ordenadas en función de dos variables que se manifiestan por la presencia o ausencia de las mismas: urgencia con la que se presenta la actividad, e importancia de la misma. La actividad consiste en repartir los porcentajes de tiempo dedicados a cada tipo de actividad.

Matriz de la administración del tiempo

	Urgente	**No urgente**
Importante	*I Actividades* • Crisis. • Problemas apremiantes. • Proyectos cuyas fechas vencen.	*II Actividades* • Prevenir, actividades de mantenimiento. • Construir relaciones. • Reconocer nuevas oportunidades. • Planificación, recreación.
No importante	*III Actividades* • Interrupciones, algunas llamadas. • Correo, algunos informes. • Algunas reuniones. • Cuestiones inmediatas, acuciantes. • Actividades populares.	*IV Actividades* • Trivialidades, ajetreo inútil. • Algunas cartas. • Algunas llamadas telefónicas. • Pérdidas de tiempo. • Actividades agradables.

El directivo completará los porcentajes correspondientes a los cuatro cuadrantes del ejercicio.

	Urgente	**No urgente**
Importante	*Cuadrante I: ___%*	*Cuadrante II: ___%*
No importante	*Cuadrante III: ___%*	*Cuadrante IV: ___%*

Analicemos brevemente el contenido de los cuadrantes de la primera figura, para que cada cual pueda realizar un análisis de su tiempo de dedicación personal.

El **cuadrante I** recoge las situaciones que son, a la vez, urgentes e importantes: un profesor se ha puesto enfermo y otro debe sustituirle pues los alumnos están esperando, en el recreo han agredido a una de

las chicas de 2ºC..., y así podríamos encontrar multitud de ejemplos que son las crisis o problemas apremiantes que deben ser abordados inmediatamente. También se incluyen en este grupo los proyectos o informes cuyas fechas vencen y a los que hay que dar una respuesta por falta de planificación.

El **cuadrante II** reúne aquellas actividades que han sido previamente planificadas. Todas ellas se caracterizan por se importantes, pero no urgentes, ya que tienen unos plazos y unos requisitos que las hacen previsibles: las relaciones entre ciclos no son lo suficientemente fluidas y hemos decidido poner una persona que realice las labores de mediación para reorientar las reuniones, este curso abordaremos los sistemas de evaluación en el bachillerato, etc.

El **cuadrante III** agrupa las actividades urgentes, pero no importantes, tales como llamadas, cuestiones inmediatas pero que no tienen la suficiente importancia (algunas reuniones, algunos informes). Son aquellas cuestiones que distraen continuamente de la tarea que estamos realizando y que podríamos obviar fácilmente sin que sucediese nada evidenciable de forma inmediata, pero a las que, en ocasiones, cuesta mucho decir que no. Aquí también se incluyen las reuniones poco planificadas y que suponen una gran pérdida de tiempo.

El **cuadrante IV**, por fin, agrupa aquellas otras actividades que no son urgentes ni importantes, pero que en ocasiones son difíciles de evitar: nos hemos encontrado con un padre de la asociación y nos ha estado contando las andanzas de otro padre con el que tiene un litigio, hemos ido a una reunión al ayuntamiento y lo que se preveía que podía tardar una hora, ha acabado en el café y perdiendo toda la mañana.

El lector entenderá y justificará ahora su dedicación temporal a las actividades de los diferentes cuadrantes.

Tal y como puede apreciarse en la siguiente figura, es evidente que las actividades de los cuadrantes II y I –en este orden– son las que deberían requerir la mayor parte de nuestra dedicación temporal.

	Urgente	No urgente
+	*Cuadrante I*	*Cuadrante II:*
–	*Cuadrante III*	*Cuadrante IV*

Ahora, conviene analizar cuidadosamente las razones que se encuentran en el origen de estas desviaciones, si las hubiere, para intentar dar una respuesta constructiva que nos acerque a una dedicación del tiempo más equilibrada.

2.1.2. *Ladrones del tiempo (actividad 38)*

Una de las tareas más urgentes que tiene un directivo cuando accede al cargo es cómo organizar y distribuir su tiempo. La cantidad de actividades y demandas que se dan en los centros educativos es enormemente variada y, a la vez, algunas de ellas son muy complejas. Esto da a entender que son necesarias altas cualidades organizativas para dirigir un centro educativo en buenas condiciones. Aunque también puede hacerse la consideración contraria: sin una reflexión sobre la utilización del tiempo existen altas probabilidades de organizar deficientemente el tiempo personal y perderse rápidamente en los vericuetos administrativos, burocráticos o dedicarse a gestionar la crisis diaria sin una perspectiva complementaria. De este modo, estaríamos cayendo en el principio administrativo *last in, first out* (lo último en entrar es lo primero en salir), que consiste en tomar la última actividad que se nos presenta como prioritaria hasta que otra la reemplace.

La siguiente actividad tiene como objetivo descubrir qué tipo de tareas son las que "roban" el tiempo a los directivos.

Se pide completar personalmente la siguiente ficha para cada uno de los cuadrantes:

1. Ladrones del tiempo del cuadrante I:

Resolución de crisis o problemas de respuesta inmediata

Importancia personal	Alta	·	·	·	·
	Media	·	·	·	·
	Baja	·	·	·	·
		Resolver sólo lo inmediato	Estar en función de los problemas	Llenarse de actividades urgentes	Falta de previsión
		Causas y síntomas			

SOLUCIONES

2. Ladrones del tiempo del cuadrante II: Falta de objetivos, prioridades y planificación

Importancia personal	Alta	·	·	·	·	·
	Media	·	·	·	·	·
	Baja	·	·	·	·	·
		Falta de sistema de planificación	Falta de tiempo para planificar	Falta de visión de futuro	Falta autodisciplina (dirigir por reacción)	Posponer las tareas difíciles
		Causas y síntomas				

SOLUCIONES

3. Ladrones del tiempo del cuadrante III: Resolución de problemas carentes de importancia

Importancia personal	Alta	·	·	·	·	·
	Media	·	·	·	·	·
	Baja	·	·	·	·	·
		Querer hacer demasiadas cosas	Reuniones poco eficaces	Apuntarse a todas las innovaciones	El director contesta a todas las llamadas, no hay plan de visitas	No saber delegar
		Causas y síntomas				

SOLUCIONES

4. Ladrones del tiempo del cuadrante IV:
Activismo y ajetreo inútil o pérdida continua de tiempo

Importancia personal	Alta	·	·	·	·
	Media	·	·	·	·
	Baja	·	·	·	·
		Dejarse arrastrar por el activismo	No saber decir "NO"	Malgastar el tiempo en actividades poco útiles	Excesiva comunicación
		Causas y síntomas			

SOLUCIONES

La disposición en la que están las anteriores tablas permite una lectura rápida de cuáles son las causas y los síntomas que dan origen a la pérdida del tiempo y en qué aspectos se intensifica o se encuentra más moderada. En la parte inferior se ha colocado un cuadro en el que anotar las soluciones posibles o necesarias para orientar el tiempo personal en la dirección.

2.2. *La gestión del tiempo colectivo en los centros*

El tiempo no es únicamente uno de los recursos personales de mayor calado y con más implicaciones en el quehacer diario para los directivos sino que, además, es un recurso organizativo de primer orden en los centros educativos.

Algunos de los principios para la utilización del tiempo como recurso en los centros son los que siguen:

PRINCIPIOS PARA LA UTILIZACIÓN DEL TIEMPO COMO RECURSO

Principio de globalización:

Toda acción que se realice en el centro educativo, afecta al conjunto de la organización. Partiendo de este concepto, en todo momento debemos satisfacer las necesidades de los alumnos, conjuntamente con el uso óptimo del tiempo del profesorado.

Principio de priorización:

El tiempo, cuando es definido como recurso, lleva implícito el carácter de limitación. Es escaso para las inmensas posibilidades de aprendizaje que tiene el alumnado y por la mayor cantidad de conocimientos posible.

Principio de distribución de tareas:

Pasa a ser una necesidad que va unida a una potenciación de los procesos de dirección y de gestión. No nos referimos únicamente a los profesores, sino también a los alumnos/as y a la organización de sus trabajos y de su aprendizaje.

Principio de racionalidad y de coherencia:

Los tiempos que demos a los centros deben estar unidos a los criterios que se deduzcan de los objetivos educativos que nos fijemos y al análisis de los métodos que precisemos para llevarlos a cabo.

Principio de previsión y control temporal:

El tiempo no es un recurso ilimitado, debemos prever su utilización y controlarlo sistemáticamente para poder utilizarlo a nuestro favor y no como un inconveniente. Debe provocar un proceso de disciplina y autodisciplina notable y no puede conseguirse sin esfuerzos y voluntades y sin planteamientos de innovación rigurosos.

Definición de la distribución del tiempo en diferentes niveles:

Es imprescindible separar los horarios de los profesores y de los

alumnos, porque están sometidos a criterios distintos y a necesidades diferentes, por lo que será necesario revisar algunos elementos. El método común actual es que los alumnos se adapten a los horarios de los profesores, modelo que hay que superar.

La gestión del tiempo del profesorado y del alumnado es una de las prioridades de la función directiva.

El horario del alumnado en los centros educativos, además de responder a la normativa legal que lo regula, debería venir dado en función de algunos criterios tales como los que siguen:

- Criterios higiénico-ecológicos: capacidad de trabajo, duración de la jornada, número de materias, ritmos de aprendizaje, tiempos de actividad y de inactividad.
- Criterios pedagógicos: la atención individualizada al alumnado, procesos de enseñanza-aprendizaje específicos de cada área o materia, fragmentación de los aprendizajes y conversión de las asignaturas en áreas de aprendizaje.
- Criterios sociológicos: el ambiente y las costumbres de cada centro, sus necesidades organizativas.

La normativa legal, en frecuentes ocasiones, contribuye a fragmentar el horario, a uniformizarlo y a darle un carácter excesivamente academicista que produce desafección en el alumnado, al propiciar unos contenidos y procedimientos muy alejados de sus intereses vitales. Además, este se ha convertirlo en el terreno de derechos del profesorado o de otros estamentos, que conducen al alejamiento de la respuesta a las necesidades educativas del alumnado. Por estas razones, se hace necesaria una reflexión sobre los tiempos del alumnado en la jornada escolar.

El horario del profesorado también acumula algunos contrasentidos, entre los que destaca el existente entre el modelo de escuela que el alumnado necesita y el se practica en numerosas ocasiones, especialmente en Educación Secundaria. En esta etapa educativa, el horario del profesorado es, casi sin excepciones, el

horario necesario para impartir clases y realizar algunas labores complementarias, entre las que no suele incluirse la coordinación necesaria para "hacer centro": coordinarse y decidir conjuntamente aquellas cuestiones que afectan a la labor educativa. La falta de tiempos comunes para la organización y decisiones colectivas impide desarrollar uno de los aspectos que se han vuelto esenciales en el sistema educativo actual y que distingue a unos centros de otros. La escuela no puede concebirse ya como la suma de la labor individual de cada uno de sus miembros, sino que se construye colectivamente, con las aportaciones de todos los miembros de la comunidad educativa. ¿Cómo hacer centro entre todos si no existen tiempos en común entre el profesorado, que es el motor esencial de los centros educativos?
En el siguiente listado, se evidencian las tareas fundamentales del profesorado:

LAS TAREAS DEL PROFESORADO

● Labores vinculadas directamente al proceso educativo del alumnado

***** Planificación de la enseñanza y de la organización de recursos.

***** Atención directa al alumnado (docencia).

***** Atención al alumnado fuera del aula (atención personalizada, seminarios, talleres).

***** Evaluación de la educación y del aprendizaje.

***** Otras labores pedagógicas no específicas del área o especialidad curricular: tutoría, orientación, dinamización cultural, recreo.

● Labores de formación y desarrollo profesional

***** Coordinación del trabajo en el propio centro: de área, de ciclo, de nivel, de centro.

***** Coordinación y formación fuera del centro: seminarios intercentros, grupos de renovación, actualización docente, actualización científico-cultural, intercambio de experiencias, etc.

● Labores en relación con el entorno escolar

* Atención al entorno familiar del alumnado.
* Conocimiento del entorno sociocultural de la escuela.

- **Investigación curricular**

* Diseño, elaboración y experimentación de materiales curriculares.
* Experimentación de innovaciones.
* Evaluación como análisis crítico del proceso educativo.
* Elaboración y comunicación de estudios, experiencias y propuestas de acción en los distintos niveles de concreción curricular.

- **Labores de participación y gestión**

* Coordinación de funciones y de labores organizativas del centro.
* Participación en los órganos colegiados.
* Relación con la administración educativa.

Sin embargo, resta por responder a la cuestión que nos ocupa en esta obra: ¿cuál es la labor de los directivos de los centros educativos para aprovechar eficaz y coherentemente el tiempo colectivo, de acuerdo con los principios que orientan su labor? Para responder a esta cuestión, incluiremos un listado sobre las funciones y tareas directivas más importantes y propondremos una actividad que liga la práctica actual y la que debería ser.

No es necesario recalcar que todas las actividades que se citan en el anterior listado se encuadran dentro del cuadrante II de la matriz de administración del tiempo que se ha analizado al comienzo del capítulo.

PRINCIPALES FUNCIONES Y TAREAS DIRECTIVAS
Funciones pedagógicas de asesoramiento (PA)

1. Dar sugerencias sobre los contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor.

2. Sugerir cambios de metodología de cada profesor en orden a la

mejora de la docencia.

3. Asesorar a cada profesor sobre cómo realizar la programación.

4. Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor.

5. Indicar al profesor/a la necesidad de apoyar a alumnos con dificultades escolares, suspensos...

6. Dar a los profesores/as sugerencias sobre el trato a dispensar a los estudiantes.

Funciones de coordinación (CP)

1. Sugerir aspectos comunes no relacionados con el área o asignatura (hábitos de estudio, etc.).

2. Estimular la coordinación entre profesores de distintas áreas o asignaturas.

3. Vigilar que todos los profesores planteen un nivel de exigencia parecido.

4. Evitar que unos profesores/as sobrecarguen mucho más que otros con deberes.

5. Fomentar y estimular la realización de actividades culturales y extraescolares.

6. Proponer y tomar medidas para favorecer la adaptación de los alumnos nuevos.

Facilitación del clima social (CL)

1. Intervenir como mediador cuando hay conflictos entre profesores y alumnos.

2. Favorecer el buen clima y las relaciones entre profesores.

3. Ayudar a los profesores/as en problemas personales si lo solicitan.

4. Ayudar a los profesores en problemas de carácter profesional.

5. Estimular y tener reuniones con los alumnos/as.

6. Ocuparse de integrar mejor a chicos y chicas, alumnos de minorías...

7. Mantener frecuentes y fluidas relaciones con los padres.

8. Estimular la participación y el compromiso de los estudiantes con el centro.

Funciones de control (C)

1. Procurar que el centro sea de alto rendimiento académico de los estudiantes.

2. Procurar y vigilar la disciplina en los lugares de uso común: pasillos, patio, etc.

3. Ocuparse de cada profesor cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.

4. Ocuparse de controlar las faltas de asistencia de los alumnos.

5. Recordar las tareas pendientes de realizar, el cumplimiento de los acuerdos tomados.

6. Desarrollar algún procedimiento de evaluación de centros, de sus actividades, de sus resultados, etc.

Funciones de difusión de información (I)

1. Hacer llegar a cada profesor la información que se recibe en el centro.

2. Informar y sugerir posibilidades de perfeccionamiento: cursos, libros, etc.

3. Transmitir la información de las reuniones con los padres: preocupaciones, deseos, quejas, etc.

Funciones de gestión (G)

1. Ocuparse de la gestión económica.

2. Preocuparse de que está al día la documentación.

3. Preocuparse por el logro de recursos, aparte de los provenientes de la Administración.

4. Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores de recursos y materiales didácticos.

5. Preocuparse del cuidado del centro: mantenimiento, limpieza, decoración, etc.

Funciones de representación (R)

1. Ocuparse de representar bien al centro en el exterior.

2. Procurar la captación de alumnos para el centro.

3. Estar pendiente de mantener contactos con las distintas instancias administrativas.

4. Procurar la relación con otros centros del mismo o distinto nivel.

5. Procurar que el centro tenga una imagen propia y destaque entre los demás.

6. Mantener relaciones con el director/a del COP.

Tomado de J. Gimeno Sacristán, *La dirección de los centros: análisis de tareas* (1995)

2.2.1. *El tiempo colectivo de los directivos (actividad 39)*

A continuación os proponemos que valoréis las anteriores actividades conforme a dos criterios: la práctica real y la que consideráis pertinente. La comparación entre ambas os proporcionará elementos de juicio para decidir en qué debéis invertir vuestras energías.

Valorar con el criterio A: práctica real	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Funciones de asesoramiento pedagógico					
Funciones de coordinación					
Funciones del clima social					
Funciones de control					
Funciones de difusión de información					
Funciones de gestión					
Funciones de representación					

Valorar con el criterio B: pertinencia	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Funciones de asesoramiento pedagógico					
Funciones de coordinación					
Funciones del clima social					
Funciones de control					
Funciones de difusión de información					
Funciones de gestión					
Funciones de representación					

2.3. *15 Reglas de oro para una buena gestión del tiempo*

1. Establece una rutina diaria. Fija tiempos definidos para cada cosa.

2. Haz lo que requiera máxima lucidez en tus mejores momentos.

3. Fija límites para tus trabajos y cúmplelos.

4. No pospongas los asuntos importantes, aunque sean desagradables.

5. Muchos "problemas" tienden a resolverse por sí mismos.

6. Analiza las interrupciones y limita su efecto.

7. Establece tiempos en los que no estás disponible. Comunícalo.

8. Intenta hacer sólo una cosa en cada momento.

9. Planifica tus llamadas telefónicas.

10. Apunta tus ideas.

11. Cuando empieces algo, acábalo si es posible.

12. Utiliza el tiempo establecido para la planificación con el resto del equipo directivo.

13. Selecciona. Aprende a decir no.

14. Revisa regularmente tu uso del tiempo.

15. Evita llevar trabajo pendiente a casa.

3. *LA GESTIÓN DE LA EMOCIONES Y DE LOS SENTIMIENTOS*

Alejandro Campo

"El corazón tiene razones que la razón desconoce"

Blaise Pascal, *Pensées*

"El conocimiento es un activo importante en este mundo globalizado. Las emociones también".

Con este capítulo se cierra uno de los ciclos planteados en torno a los directivos como personas inteligentes que se conocen, que planifican su desarrollo profesional, que utilizan estrategias eficaces y que abordan parcelas útiles de gestión. Así mismo, en eel próximo capítulo plantearemos herramientas sobre el trabajo en grupo en los centros escolares: trabajar y aprender en grupo.

3.1. *¿Qué son las emociones y los sentimientos?*

A pesar de que desconfiamos de nuestras emociones, e intentamos su control para que no nublen nuestras decisiones racionales, también creemos que encarnan nuestros valores más importantes. Cuando queremos conocer lo que la gente valora, escuchamos sus historias. En particular, prestamos atención a las emociones subyacentes en las mismas. Si tenemos el convencimiento de que las emociones son vitales en la construcción del yo y en la toma de decisiones, y que quizá representen lo más genuino de la humanidad –más que la racionalidad, la tecnología o la economía–, puede ser interesante estudiar cómo afectan a nuestro propio entendimiento y el de los demás.

La pregunta de qué son las emociones se la hacía en 1884 el padre de la psicología americana William James. La respuesta, sin embargo, se había dado ya en la antigua Grecia y sigue siendo considerada valiosa. Las emociones están causadas por evaluaciones rápidas e instantáneas (*appraisals*) de determinados sucesos en relación con lo que nos importa: nuestros objetivos, nuestras preocupaciones, nuestras aspiraciones. Las emociones comportan, a veces, cambios somáticos como puede ser el enrojecimiento de las mejillas cuando sentimos vergüenza, la aceleración del ritmo cardiaco cuando tenemos que hablar en público o el erizarse del vello cuando nos topamos con un peligro grave. Algunos psicólogos afirman que las emociones consisten precisamente en las percepciones de estas modificaciones somáticas. El miedo sería la percepción de la activación de nuestro cuerpo para afrontar la emergencia que lo provoca, bien huyendo o haciéndole frente. Los teóricos actuales admiten que las emociones implican tanto el cuerpo como la mente.

El término emoción es polisémico y se refiere a diversas realidades y entendimientos. Se habla de las emociones reactivas o simplemente emociones, que ocurren de modo repentino como cuando nos sentimos tristes al conocer una desgracia de un amigo o cuando tenemos un ataque de ira ante una contrariedad. Las emociones se basan en nuestra propia percepción y en la del entorno, ya sea acertada o desajustada, y nos urgen a actuar en relación con una situación o con

una persona. Existen fenómenos emocionales más prolongados en el tiempo, que son los estados de ánimo, como la irritabilidad o la tristeza, que no tienen una causa tan obvia como las emociones. Los sentimientos son aún más duraderos.

En la interpretación original de Damasio (2006), un sentimiento es la representación mental de la reacción del cuerpo, mientras que la emoción es la reacción ante un estímulo y el comportamiento asociado. Las emociones son corporales, mientras los sentimientos son mentales. Las emociones son respuestas automáticas fundamentales para la regulación de la vida. Preceden y constituyen la base de los sentimientos. Damasio encuentra una analogía entre el sistema emocional y el sistema inmunológico. El sistema inmunológico produce anticuerpos para combatir los virus que invaden el organismo, o mejor aún, el virus invasor selecciona el anticuerpo apropiado. La respuesta emocional es básicamente el anticuerpo que reacciona ante un estímulo invasor, seleccionado por el mismo estímulo.

3.2. *¿Cómo funcionan?*

Según Oatley (2003), las emociones no nos dan la lata con lo que no merece la pena. No nos alertan de aquello que concuerda con los patrones asumidos por nosotros. Las emociones reactivas suceden con lo inesperado, cuando lo que pasa cuestiona y pone en duda nuestras asunciones. Nuestro mundo está construido internamente de modo subjetivo y puede no coincidir con la realidad objetiva, porque los ojos no son simples ventanas que dejan entrar el mundo exterior. Por el contrario, los ojos seleccionan los aspectos que nos permiten construir el mundo como experiencia personal.

Los compromisos son la base de nuestras relaciones. Se puede interpretar una emoción como un cambio de compromiso y un sentimiento es un compromiso mantenido. Por ejemplo, enamorarse es un cambio, un compromiso con una nueva persona, mientras que el amor es un compromiso mantenido con una persona.

Como evaluaciones, las emociones son señales para nosotros y para los demás. Señales para nosotros mismos que orientan nuestras energías y acciones hacia aquello que consideramos provechoso y nos alejan de lo que consideramos dañino. También son señales para los

demás, porque, a pesar de que no tienen acceso a nuestros sentimientos internos, perciben las emociones y sentimientos reactivos y pueden inferir lo que sentimos.

El repertorio emocional se ha ido construyendo y afinando a lo largo de los tiempos. Las emociones humanas no son sólo similares en todos los humanos, sino que son parecidas a las de los animales. Aunque el repertorio básico de objetivos, acciones y emociones se deriva de la evolución y es compartido por toda la humanidad, el entorno social (cultura) diversifica las respuestas. El pasado explica el presente: heredamos un conjunto de respuestas emocionales, valiosas para la supervivencia. Las emociones son ambivalentes: a veces son útiles; a veces son destructivas.

Oatley (2003) plantea que las cuatro emociones básicas –felicidad, tristeza, ira y miedo- son activadas en su forma reactiva por algún tipo de suceso relacionado con un objetivo. El tipo de suceso ha sido recurrente una y otra vez en el pasado evolutivo de nuestra especie y ha modelado el repertorio de respuestas. Esta explicación se centra en los individuos. Las emociones pueden sentirse sin una razón aparente y nos podemos sentir felices, tristes, enfadados o temerosos sin motivo y se pueden prolongar en el tiempo, dando lugar a los estados de ánimo más o menos estables.

Emoción	***Suceso relacionado con un objetivo personal***	***Plan, segundo movimiento en la emoción***
Felicidad	Se consiguen los objetivos	Continuar, seguir con el plan
Tristeza	Se pierde un objetivo	No hacer nada, perder interés
Ira	Se frustra un objetivo	Intentarlo con más fuerza
Miedo	Peligro o conflicto de objetivos	Pararse, observar el entorno, escapar

La perspectiva individual de las emociones se completa con la social, porque las emociones cruzan todas las relaciones e interacciones sociales. La mayoría de los objetivos de las emociones sociales son bastante específicos y marcan guiones de compromiso hacia ciertos modos de relación: la felicidad facilita la cooperación, la ira el conflicto, etc. Marcan compromisos de relaciones con los demás que se priorizan sobre cualquier otro tipo de actuación durante determinado tiempo.

Emoción	***Objetivo social***	***Plan social, guión de compromiso en la relación***

Felicidad	Estar con otros	Cooperar, mostrar afecto
Tristeza	Pérdida de la relación	Buscar ayuda, formar relación nueva
Ira	Insulto, falta al respeto o estatus	Vengarse agresivamente, pelear
Miedo	Separación, rechazo social	Retirarse de los demás
Amor	Cercanía física y mental	Apoyar, ayudar, alimentar
Desprecio	Amenaza de alguien de fuera	Tratar al otro como no persona

3.3. *Las emociones y el aprendizaje*

¿Tenemos que hacer esto?, nos pregunta una alumna en clase. La pregunta puede irritar a los profesores, pero es una de las más inteligentes que una alumna puede formular. Ellos y nosotros nos resistimos a gastar energías cognitivas innecesarias. Valorar la importancia de la tarea a abordar es una fase clave en la cognición.

Nuestra capacidad para identificar, consciente o inconscientemente, y valorar la relevancia y el sentido de lo que nos sucede es una pequeña parte del complejo sistema cognitivo. Recientes avances en la neurobiología de la conciencia (Damasio, 1999) nos permiten entender cómo reconocemos peligros y oportunidades, lo que supone un interesante campo de trabajo para los profesionales de la educación.

• Emociones inconscientes

Debido a que nuestro entorno es rico en posibilidades, nuestro cerebro necesita un termostato que nos avise si el reto es suficientemente importante para activar distintos sistemas que canalicen la atención y desarrollen las respuestas adecuadas. Las emociones, localizadas principalmente en un pequeño conjunto de sistemas cerebrales subcorticales, son nuestro termostato biológico, clave para el conocimiento y la práctica educativa. Nuevos avances científicos nos conducen hacia creencias más certeras relativas a la biología y a funcionamiento de las emociones.

• Las emociones son procesos innatos, importantes e inconscientes

Nos alertan de los problemas, pero no nos dan la lata con aquello que no requiere nuestra atención. No elegimos conscientemente ser alertados por las emociones, pero la alerta nos hace abandonar lo que hacemos para atender una exigencia mayor. Una repentina estimulación emocional puede entrometerse en las actividades de E-A y resulta difícil bajar el nivel de tensión emocional y proseguir con la actividad. Es preferible abordar el problema que da lugar a la tensión,

primero, porque utilizamos estrategias de gestión de las emociones y, segundo, porque de la resolución del incidente emocional se deriva la posibilidad de continuar con el aprendizaje planificado.

• Las emociones son perceptibles en el lenguaje corporal

Nuestro cuerpo es el vehículo que señala nuestro estado emocional. Es conveniente en especies sociales como la nuestra la posibilidad de anticipar comportamiento ligados a las emociones. Es de interés para el profesorado la competencia en la lectura de las emociones del alumnado, a través de su lenguaje corporal y de la capacidad de adaptar las propias conductas a esos contextos emocionales.

• Las emociones son respuestas a informaciones contrastadas

Esta tendencia es biológicamente oportuna. Las emociones hacen seguimiento e incluso ignoran los cambios menores o previstos, manteniendo el rumbo sin gastar energías en lo que no aparenta ser problemático o fluctuante. Por ello, las emociones nos pueden jugar alguna mala pasada no reconociendo un problema hasta que éste se vuelve intratable. En las escuelas, problemas sutiles de desafección pasiva pueden tornarse en conductas violentas y agresivas.

• La alerta emocional ni define, ni resuelve el problema

Por el contrario, las emociones activan los procesos de resolución de problemas que desarrollan la solución. También las emociones artificiales pueden poner en marcha la atención que activa los sistemas cognitivos de diversa índole. Las conexiones emocionales deben ser coherentes con la actividad.

• Las emociones orientan la dirección de la respuesta

El temperamento es un elemento innato de nuestro sistema emocional, que inconscientemente predispone la alerta emocional hacia el riesgo o hacia la oportunidad.

Como tendemos a seguir nuestras predisposiciones temperamentales, alcanzamos una gran competencia con el tiempo.

• Las emociones no son ni positivas ni negativas de por sí

Las emociones han evolucionado para alertarnos de determinados problemas por lo que todas las emociones son importantes en términos evolutivos. Damasio (1999) considera como emociones primarias el miedo, la ira, el asco, la sorpresa, la felicidad y la

tristeza, e incluye los celos y la culpa como emociones secundarias o sociales. Como casi todas nos alertan de situaciones negativas, tendemos a considerar sus respuestas como comportamiento indeseable.

3.4. *La alfabetización emocional*

INTELIGENCIA EMOCIONAL		
	Percepción	**Comportamiento**
Yo	CONCIENCIA	GESTIÓN DE UNO MISMO
OTROS/AS	Conciencia de los otros/as y de las relaciones	Gestión de las relaciones y de los equipos de trabajo

Peter Salovey y John Mayer (1990) utilizaron el término *"inteligencia emocional"* para englobar capacidades como la comprensión de las emociones y la compasión. Daniel Goleman, en 1995, cuestionaba los clásicos conceptos de éxito, capacidad y talento, afirmando que la excesiva importancia del cociente intelectual para clasificar a las personas en más o menos inteligentes era poco útil para predecir el futuro. Los auténticos triunfadores del siglo XXI serán los individuos que demuestren ser empáticos, tener dominio de sí mismos, automotivación, templanza, perseverancia, capacidad de entusiasmarse y entusiasmar, y encanto. A todas estas características las denomina *"Inteligencia emocional".*

El libro de Goleman *La inteligencia emocional* (1996) se convirtió pronto en un *best seller* en todo el mundo y ha elevado a su autor a la categoría de "gurú" en esta especialidad. La segunda parte de su obra, *La práctica de la inteligencia emocional* (1998), ha merecido las primeras páginas de periódicos de todo el mundo y reportajes en los suplementos dominicales. Simultáneamente, se han ido publicando una serie de libros por autores de varios países que pretenden profundizar en los conceptos de Goleman y ofrecer herramientas de diagnóstico de la inteligencia emocional

El tema es actual y de gran interés. Tiene consecuencias para los

educadores de todos los niveles, desde la educación de niños y jóvenes hasta las aplicaciones en el trabajo (Shapiro, 1998). Goleman describe la inteligencia emocional como una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc., que configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, indispensables para una buena y creativa adaptación social.
Sería interesante que cada cual descubriera cuáles son los aspectos de inteligencia emocional que domina, necesita o puede controlar, cómo podría cultivarlos para obtener ventajas de ella, siempre dentro de un equilibrio armonioso tanto en nuestra vida laboral, familiar, personal o social. La inteligencia emocional tiene infinitos rostros, infinitos aspectos que descubrimos cada día. Los estudiosos, investigadores y observadores de esta temática a través de los tiempos han dejado variedad de características y clasificaciones.
Debemos valorar igualmente el intelecto y la afectividad. Concederles la misma importancia. Nuestros éxitos personales y profesionales, nuestra felicidad, dependen de ambos interrelacionados, nunca de uno solo de ellos. El aprendizaje emocional está considerado vital en algunos movimientos sociales que se están desarrollando actualmente. Conocerse a sí mismo, ser conscientes de las propias emociones, de los motivos o causas de nuestros comportamientos, conocer los posibles móviles emocionales en la conducta de los demás... son temas candentes que cada vez interesan a un mayor número de personas.
Los programas de aprendizaje emocional son más eficaces cuando se ocupan de enseñar un núcleo de competencias emocionales y sociales concretas; como control de los impulsos, manejo de la ansiedad, búsqueda de soluciones creativas a los problemas sociales, estrategias para controlar la agresividad o la depresión, etc. Es necesario, primero, que todos seamos conscientes que tenemos que reflexionar y darnos cuenta cómo se desarrollan nuestras acciones y decisiones, que detrás de ellas hay otra causa que las motiva y que suele ser de índole emocional. En segundo lugar, debemos aprender y ejercitar ciertas

destrezas y estrategias para saber conocernos mejor y controlar/dominar esos impulsos, sentimientos o emociones. De esta forma, siempre se dispondrá de diferentes posibilidades para responder a una emoción y la vida de cada uno será más rica cuantas más alternativas de respuesta se puedan dar.
Si enumeramos sintéticamente algunas de estas habilidades que se recogen en la teoría de la inteligencia emocional, nos encontramos con una clasificación llena de sugerencias:

- Habilidades emocionales
- Habilidades cognitivas
- Habilidades conductuales

3.5. *Marco teórico de la competencia emocional*

En la actualidad, la competencia emocional se contempla desde diversas posturas teóricas, a partir de las cuales se han generado distintas definiciones e instrumentos de medición. Entre ellas, se pueden distinguir dos tendencias principales. La primera se fija en la capacidad cognitiva y se basa en los modelos de inteligencia y de desempeño profesional, que procesan y regulan la información y la adaptación emocional (Salovey y Mayer 1990; Caruso *et al.* 1999). La segunda resalta la efectividad psicológica y se basa en los modelos de personalidad y ajuste no cognitivos (Goleman 1998; Bar-On 1997). Como consecuencia de los diversos modelos de inteligencia emocional, se han desarrollado diferentes herramientas y estrategias de medición y evaluación en distintos contextos y ámbitos sociales y laborales.
En consecuencia, se derivan dos estrategias de medición de la inteligencia emocional. La primera lo hace mediante la evaluación del desempeño y a través de informantes (MSCEIT- Mayer *et al.* 2000a). La segunda, a través de auto-informes (ECI, Goleman 1998). Por su parte, la prueba de MSCEIT (Mayer y Salovey 1997, 1995) mide el desempeño actual de la persona en una serie de competencias. Aunque su propuesta teórica es considerada importante, se le critica lo poco práctica que resulta en términos de aplicación y el sesgo subjetivo de su calificación. Por otro lado, la prueba de Goleman

(1998, 2001) se basa en la evaluación por competencias, que incluye componentes adicionales a la IE. La prueba está en proceso de validación (Boyatzis *et al.* 2000).

Presentamos los dos modelos de competencia o inteligencia emocional referidos con el desglose de los componentes y subcomponentes.

3.5.1. *Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997)*

1. Percepción, evaluación y expresión de la emoción

- La habilidad para identificar la emoción en nuestros estados físicos, sentimentales y reflexivos.
- La habilidad para identificar las emociones en otras personas, objetos, situaciones, etc., a través del lenguaje, sonido, apariencia y comportamiento.
- La habilidad para expresar las emociones con precisión y para expresar las necesidades de los sentimientos asociados.
- La habilidad para discriminar entre sentimientos; por ejemplo, entre honestos y deshonestos.

2. Facilitación emocional del pensamiento

- La habilidad para dirigir el pensamiento, basándonos en las emociones.
- La habilidad para imaginar emociones como ayuda para emitir juicios y para recordar.
- La habilidad para hacer cambios en los estados emocionales para reconocer distintos puntos de vista.
- La habilidad para usar los distintos estados emocionales como método de solución de problemas y de creatividad.

3. Entendimiento y análisis de las emociones

- La habilidad para entender las relaciones entre las distintas emociones.
- La habilidad para conocer las causas de las emociones y las

consecuencias que se derivan de ellas.

- La habilidad para entender los sentimientos complejos; por ejemplo, la ambivalencia.
- La habilidad para reconocer las transiciones entre las emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción o de la ira a la timidez.

4. La regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual

- La habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto a los placenteros como a aquellos que no lo son.
- La habilidad para permanecer o apartarse de un estado emocional.
- La habilidad para seguir reflexivamente las emociones personales; así como el reconocimiento de su claridad, posibilidad de influir en ellas y su grado de ajuste.
- La habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en otros, mediante el control de las emociones negativas y la focalización en las positivas.

3.5.2. *Marco de competencia emocional de Boyatzis, Goleman (2000)*

1. Competencia personal. Esta competencia determina el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos.

Conciencia de uno mismo. Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones.

- Conciencia emocional: reconocer las propias emociones y sus efectos.
- Valoración adecuada de uno mismo: conocer las propias fortalezas y debilidades.
- Confianza en uno mismo: seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades.

Autorregulación. Control de nuestros estados, impulsos y recursos

internos.

- Autocontrol: capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos
- Confiabilidad: fidelidad al criterio de sinceridad e integridad.
- Integridad: asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal.
- Adaptabilidad: flexibilidad para afrontar los cambios.
- Innovación: sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información.

Motivación. Las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.

- Motivación de logro: esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.
- Compromiso: secundar los objetivos de un grupo u organización.
- Iniciativa: prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión.
- Optimismo: persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos.

2. Competencia social. Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con los demás.

Empatía. Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas

- Comprensión de los demás: tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan.
- Orientación hacia el servicio: anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes.
- Aprovechamiento de la diversidad: aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.
- Conciencia política: capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.

Habilidades sociales. Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás

- Influencia: utilizar tácticas de persuasión eficaces.
- Comunicación: emitir mensajes claros y convincentes.
- Liderazgo: inspirar y dirigir a grupos y personas.
- Catalización del cambio: iniciar o dirigir los cambios.
- Resolución de conflictos: capacidad de negociar y resolver conflictos.
- Colaboración y cooperación: ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común.
- Habilidades de equipo: ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas.

3.6. *El clima del centro y el desarrollo emocional y social (actividad 40)*

El clima escolar, ya sea positivo o negativo, no se explica exclusivamente ni por el origen social del alumnado, ni por el emplazamiento geográfico del centro. Centros comparables por su entorno y por sus condiciones estructurales tienen climas muy diferentes. Así, cada escuela o cada centro escolar marca diferencias importantes. La escuela es un microcosmos, un ámbito consistente de relación que no tiene capacidad de intervención en aquellas variables que no controla. Sin embargo, tiene mecanismos potentes de intervención en las variables endógenas: las relaciones interpersonales (profesor-alumno, alumno/a-alumno/a, etc.), el clima de centro, las normas implícitas y explícitas de convivencia, la articulación de programas de mejora (mediación de conflictos entre iguales, desarrollo de capacidades sociales, entre otras).

Para preguntarnos por el impacto del clima del centro en el desarrollo de las destrezas emocionales y sociales es útil fijarnos en el clima de aprendizaje, en el clima físico y en el clima social de nuestro centro. Las siguientes pautas de reflexión, que pueden ayudar al equipo directivo, están tomadas de los materiales SEAL (Social and Emotional

Aspects of Learning), publicados por el Departamento de Educación del Reino Unido.

El clima de aprendizaje

Aprendizaje emocional y social	Preguntas a plantearse
Autoconciencia	• ¿Se anima al profesorado y al alumnado a convertirse en aprendices reflexivos? ¿Conocen sus estilos y preferencias de aprendizaje, sus puntos fuertes y débiles? • ¿Se incorporan en el proceso de aprendizaje el lenguaje, los temas y las destrezas del desarrollo emocional y social?
Manejo de sentimientos	• ¿El alumnado y el profesorado tiene tiempo y oportunidades para calmarse cuando están enfadados o frustrados? • ¿Se enseña a los alumnos a manejar sus sentimientos? • ¿El alumnado y el profesorado tienen oportunidad de hablar de sus sentimientos?
Motivación	• ¿Todo el mundo puede tener éxito? • ¿Son claras y positivas las expectativas sobre cada uno? • ¿Se dan segundas oportunidades después de un fracaso?
Empatía	• ¿Se anima a todos/as a entender los pensamientos y sentimientos de los demás?
Destrezas sociales	• ¿Se puede aprender en grupos de trabajo cooperativo? • ¿Se anima a todos/as a participar y a sentirse incluidos?

El clima social

Aprendizaje emocional y social	Preguntas a plantearse
Autoconciencia	• ¿Existe un clima abierto y respetuoso en el que todos pueden plantear preocupaciones y dificultades? • ¿Todos se sienten seguros para asumir riesgos y demostrar empatía? • ¿Todo el mundo se siente libre del acoso y de la intimidación? • ¿Hay reglas, expectativas y límites claros? • ¿Existen pautas para atajar los prejuicios raciales y otros tipos de estereotipos?
Manejo de sentimientos	• ¿El planteamiento de la disciplina anima tanto al profesorado como al alumnado a reflexionar sobre sus sentimientos y a manejarlos correctamente? • ¿Se exige a todos a hacerse responsables de sus comportamientos?
Motivación	• ¿Se toman en consideración las sugerencias de todos (padres/madres, alumnado, profesorado…) e influyen en el modo de organizarse? • ¿Tiene éxito la escuela promoviendo culturas de planificación y de esfuerzo?
Empatía	• ¿Se promueve de modo activo la tolerancia? • ¿Los incidentes se tratan de modo que susciten empatía entre el alumnado?
Destrezas sociales	• ¿La gente se siente cuidada y tenida en cuenta? • ¿Todos valoran, respetan y escuchan las opiniones de los demás?

El entorno físico

Aprendizaje emocional y social	Preguntas a plantearse
Autoconciencia	• ¿Los paneles fomentan la interacción y estimulan la curiosidad? • ¿El entorno ofrece posibilidades de descubrir cualidades y talentos?
Manejo de sentimientos	• ¿Hay sitios adonde acudir para calmarse y reflexionar? • ¿Existen carteles que recuerden que hay que pararse y pensar antes de actuar?
Motivación	• ¿Los espacios son atractivos y estimulantes? • ¿Se promueve la participación, el sentimiento de pertenencia y la responsabilidad, p. e. en la limpieza, orden y mantenimiento de los locales? • ¿Se refleja el trabajo y los logros de las personas?
Empatía	• ¿Son visibles todas las culturas y entornos sociales existentes en el centro?
Destrezas sociales	• ¿Los espacios son acogedores y agradables a la vista? • ¿Se fomenta el sentido de la propiedad del centro y de la pertenencia? • ¿Los espacios permiten distintas actividades para desarrollar las habilidades sociales, por ejemplo, juegos de grupo, de pareja, actividades de relajación, charlas confidenciales…?

3.7. *Análisis de las emociones (actividad 41)*

Hemos sido educados para creer que las emociones son perniciosas. Las emociones, se nos dice, nublan la inteligencia e interfieren en el análisis objetivo de los hechos. Sabemos, por otra parte, que las emociones exageradas, como la rabia o ira descontrolada, tienen un tremendo poder para deteriorar las relaciones sociales construidas con paciencia y que nos aportan seguridad. Las emociones negativas representan una especie de cortocircuito evolutivo que nos prepara para reaccionar con mucha mayor rapidez de la que podríamos si tuviésemos que considerar cuidadosamente cada situación. Así, las emociones son señales de alerta que nos impelen a la acción y nos facilitan una respuesta rápida, la mayoría de las veces eficaz.

El análisis emocional entiende que se experimentan emociones negativas por variedad de motivos. Cada emoción tiene un conjunto básico de asunciones y cada persona experimenta emociones guiada por un conjunto personal de creencias asentadas.

Finalidad: El análisis emocional es un procedimiento que ayuda a entender y decodificar las emociones negativas. Lleva a la raíz de las experiencias emocionales y permite valorar la información imperfecta que comunican las emociones.

Procedimiento: Sigue estos pasos para entender si las emociones propias o ajenas responden a una información importante o son una reacción exagerada:

1. **Mantén la calma.** Una vez reconocida una emoción se necesita tranquilidad para pensar con claridad y con objetividad.
2. **Identifica las asunciones que estás haciendo.** En el cuadro siguiente se proporcionan las más comunes. Añade otras que no aparezcan.
3. **Cuestiona las asunciones.** Determina racionalmente si las asunciones son correctas y ajustadas a la situación. En el segundo cuadro tienes algunos ejemplos de las emociones que puedes experimentar y de las asunciones más comunes.
4. **Actúa en consecuencia.** Cuando las asunciones son infundadas, las emociones deben cambiar o desaparecer. Si la percepción es correcta, piensa qué destrezas hay que utilizar para lograr el mejor resultado. En situaciones concretas, sentirse enfadado puede darnos un gran poder y motivación. Expresar la rabia o el enfado puede tener un efecto para el logro de nuestros objetivos, siempre que aceptemos que puede dañar las relaciones.

Asunciones automáticas que hay detrás de las emociones:

1. La situación es relevante para nuestros objetivos. Se puede tratar de objetivos manifiestos o implícitos. La intensidad de la emoción refleja la importancia del objetivo.

2. La situación amenaza nuestros objetivos. Experimentamos emociones positivas cuando la situación es propicia para lo que queremos y emociones negativas cuando se frustran nuestras iniciativas.

3. La situación se va a complicar de modo negativo.

4. Algo importante para nosotros está en peligro. Puede ser

nuestra autoestima o el valor que tenemos para los demás, nuestros valores o convicciones, nuestros intereses o nuestro bienestar, etc.

Emoción	Descripción	Asunciones	Consideraciones
Ira	Una ofensa que hace de menos a mí o a los míos.	Se frustran objetivos importantes. Daño propio o a personas, objetos o ideas que valoramos. La culpa la tiene otra persona o grupo.	¿Qué objetivos están en peligro? ¿Son realmente importantes? ¿El daño es irreparable o hay alguna otra salida airosa? ¿Somos justos en la atribución de la culpa? ¿Está repartida?
Miedo	Se afronta un peligro inmediato e insoslayable.	Amenaza a nuestra vida o a aquello importante para nosotros. No se atribuye culpa.	¿La amenaza es real? ¿Es grave? ¿Cuáles son las consecuencias reales de la situación? ¿Hay alguna manera de revertir la situación?
Ansiedad	Se afronta una amenaza incierta.	Amenaza a nuestra vida o a aquello importante para nosotros. Incertidumbre sobre si ocurrirá y su importancia. No se atribuye culpa.	¿La amenaza es real? ¿Es grave? ¿Realmente ocurrirá? ¿Se puede hacer algo para limitar el peligro? ¿Qué consecuencias reales acarrea? ¿Se puede hacer algo para restablecer la situación anterior?
Vergüenza	No cumplimos las exigencias de nuestro yo ideal.	Fallamos en nuestras aspiraciones sobre nosotros mismos. La culpa es nuestra.	¿Es suceso ha ocurrido como lo describimos? ¿El ideal es razonable y viable? ¿Hay razones objetivas para considerarlo tan importante? ¿La culpa es toda tuya o solo eres en parte responsable? ¿Se puede hacer algo para enmendar la situación?
…	…	…	…

3.8. *La lista de control sobre las destrezas emocionales (actividad 42)*

La lista de control es una herramienta que proporciona una visión global que conduce directamente a seleccionar prioridades de

desarrollo y mejora o a la necesidad de una indagación más exhaustiva. Una manera sencilla de iniciar un diagnóstico es pasar revista a los aspectos clave de una realidad. En este caso, nos permite detectar puntos de satisfacción y de preocupación en la competencia emocional de la persona o grupo de personas objeto del diagnóstico. Se parece a la inspección técnica de vehículos, en la que se revisan de modo rápido los aspectos importantes relativos a la seguridad y buen funcionamiento, y se determina una corrección inmediata o un estudio más detallado del problema. Las realidades no son equiparables, pero contar con una herramienta ágil que determine el grado de competencia emocional puede ser de utilidad.

Finalidad: detectar aspectos generales de preocupación en el dominio de las destrezas emocionales.

Contexto: es un autodiagnóstico que se puede contrastar con el de otras personas allegadas que nos den visiones alternativas. Las áreas de preocupación serán objeto de un análisis más pormenorizado que evidencie las necesidades de mejora.

Tiempo: media hora.

Material: un ejemplar de "la lista de control" para la persona.

Puesta en práctica: Individualmente se pasa revista al listado y se marca la apreciación personal de acuerdo a la escala: +2: mucho, +1: bastante, 0: algo, -1: poco, -2: nada. Como no todos las personas otorgan un valor semejante a los elementos del listado propuesto, se sugiere personalizar la herramienta de modo que se adapte a cada situación. Para ello, habrá que eliminar o incorporar algún elemento, así como modificar la redacción de alguno de los propuestos en el ejemplo.

Valoración	+2	+1	0	-1	-2
Autoconciencia					
1. Sabes cuando tienes pensamientos negativos					
2. Notas cuando te estás empezando a enfadar					
3. Distingues los hechos de las interpretaciones					
4. Tienes conciencia de qué sentidos estás utilizando					
5. Sabes comunicar con exactitud lo que sientes					
6. Percibes los cambios en tus estados de ánimo					
7. Conoces cuando te pones a la defensiva					
8. Reconoces el impacto de tu comportamiento en los demás					
9. Eres consciente de tus diálogos internos					
10. Identificas los cambios fisiológicos que acompañan a las emociones					
Autorregulación					
11. Eres capaz de relajarte en situaciones de presión					
12. Te calmas con rapidez después de enfadarte					
13. Utilizas el diálogo interno para modificar los estados emocionales					
14. Permaneces tranquilo cuando eres objeto de la ira de los demás					
15. Eres capaz de actuar de modo provechoso en situaciones de ansiedad					
16. Puedes ponerte de buen humor					
17. Reflexionas sobre los sentimientos negativos sin hundirte					
Motivación					
18. Diriges tus energías en la dirección deseada					
19. Te recuperas con rapidez después de un fracaso					
20. Completas las tareas a largo plazo, dentro de los plazos establecidos					

21. Aportas energía aún en contextos de baja satisfacción					
22. Logras cambiar tus hábitos ineficaces					
23. Eres coherente y practicas lo que predicas					
24. Puedes adoptar nuevas pautas de conducta					
25. Consigues que las contrariedades no te paralicen					
Empatía					
26. Ayudas a resolver conflictos					
27. Articulas los pensamientos del grupo					
28. Influyes en los demás de modo directo o indirecto					
29. Generas confianza					
30. Haces sentirse bien a los demás					
31. Eres requerido para dar consejo y apoyo					
32. Llevas bien las críticas de los demás					
33. Reconoces y alabas con frecuencia el buen trabajo de los demás					
34. Destrezas sociales					
35. Puedes enfrentarte de modo positivo al enfado de las personas					
36. Reconoces los sentimientos de los demás					
37. Ayudas a los demás a gestionar sus emociones y sentimientos					
38. Estableces consensos y acuerdo operativos					
39. Detectas incongruencias entre sentimientos y comportamientos					
40. Eres capaz de poner orden en las emociones del grupo					
41. Eres capaz de hacer confidencias					
42. Estás cómodo/a en situaciones emotivas					

4. *PROCESOS BÁSICOS EN LA MEJORA CONTINUA DE LOS CENTROS*

Alejandro Campo
Estanis Osinalde

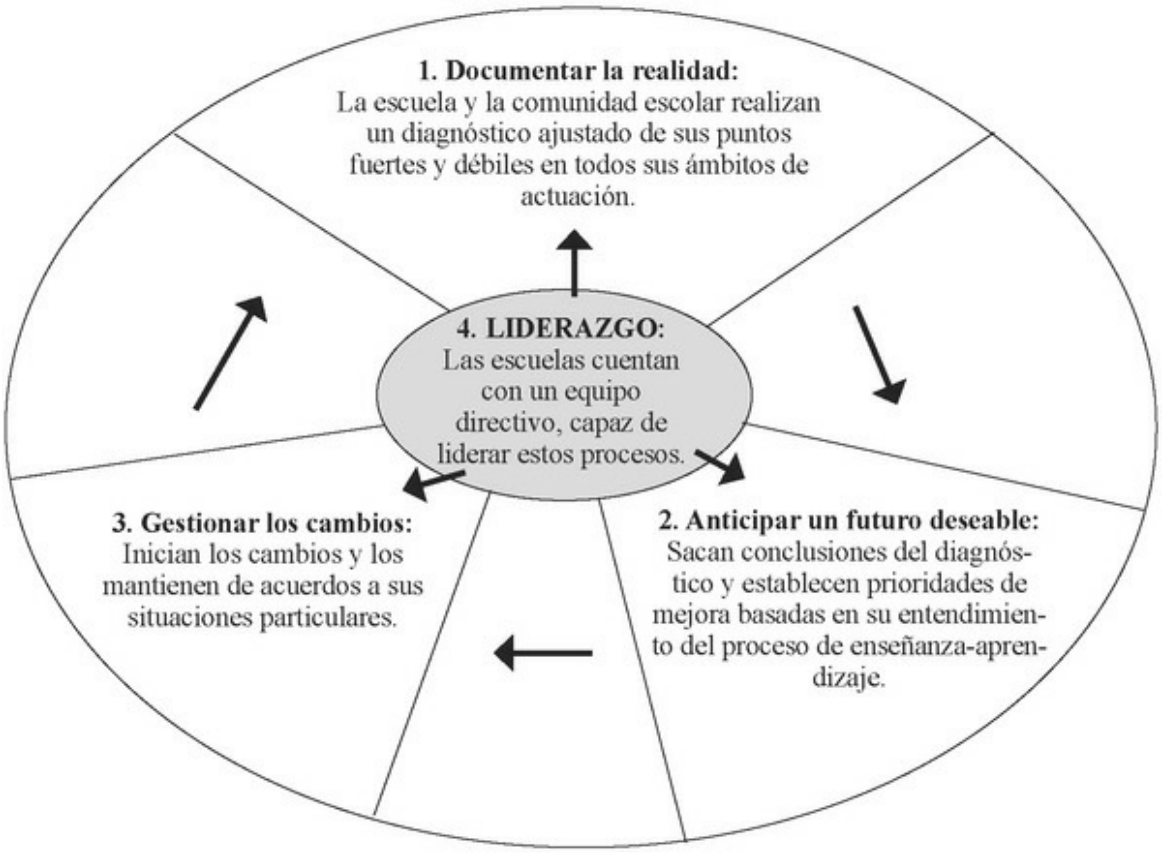
Partimos del convencimiento de que la mejora en los resultados de aprendizaje y en el funcionamiento de los centros está en manos de los protagonistas de la acción docente y discente –alumnado, profesorado y familias– y de las unidades singulares de intervención educativa, los centros escolares.

Queremos también desmitificar el entendimiento de la innovación y el desarrollo en los centros. No es algo hecho por los expertos y aceptado pasivamente por los que tienen que llevarlo a la práctica. Es

algo pensado y aplicado por los protagonistas, con el apoyo apropiado y dentro de las prioridades legítimamente establecidas por la política educativa de las Administraciones Educativas.
El progreso de las escuelas se sustenta en su capacidad interna de mejora. Esta cultura se manifiesta, entre otros, en tres aspectos que funcionan de modo interrelacionado:

- Los procesos cíclicos de revisión, planificación, implementación e institucionalización de las mejoras planteadas.
- Un conjunto de técnicas y estrategias que se utilizan para poner en marcha los procesos anteriores.
- La capacidad y disponibilidad para trabajar de modo sostenido y en colaboración.

La evaluación es una actividad básica, generadora de otros procesos de mejora. A través de ella, se busca una percepción ajustada de lo que se hace y de lo que se consigue. Potencialmente, sirve como mejora y para la mejora. Antes de empezar a caminar nos dice dónde estamos –el punto de partida–, supone la aplicación de procesos y técnicas, dentro de una orientación colectiva.
Los planes de desarrollo institucional constituyen otro proceso continuo que requiere la implicación colectiva y el uso de herramientas y técnicas apropiadas. Tanto su diseño, como su puesta en práctica, nos sitúan en el futuro deseable, en la dimensión de desarrollo con la mente puesta en la mejora de los aprendizajes del alumnado.
Para que los cambios percibidos como necesarios se institucionalicen en los centros, se requiere una mezcla equilibrada de presión y de apoyo proveniente de la administración educativa y de un equipo directivo conocedor de los procesos y estrategias de cambio. Al equipo directivo le corresponde liderar y gestionar los procesos mencionados, para contar con una imagen real ajustada, una imagen deseable que genere ilusión y entusiasmo colectivos y para guiar el camino de una a otra.
Este es el ciclo de mejora continua que podemos expresar gráficamente de la siguiente manera:


1. Documentar la realidad:
La escuela y la comunidad escolar realizan un diagnóstico ajustado de sus puntos fuertes y débiles en todos sus ámbitos de actuación.
4. LIDERAZGO:
Las escuelas cuentan con un equipo directivo, capaz de liderar estos procesos.
2. Anticipar un futuro deseable:
Sacan conclusiones del diagnóstico y establecen prioridades de mejora basadas en su entendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Gestionar los cambios:
Inician los cambios y los mantienen de acuerdos a sus situaciones particulares.

4.1. *Documentar la realidad*

4.1.1. *La evaluación: descripción de la realidad acompañada de un juicio de valor*

La evaluación implica recoger información sistemática que cualifique la toma de decisiones. La tarea principal consiste en decidir qué información es necesaria y cómo se puede recoger. De esta forma, la toma de decisiones basada en una información rigurosa supera con creces a aquella que se hace con limitado conocimiento de la situación. Dicha información ayuda a la organización escolar a ser más inteligente, a resolver sus problemas con mayor eficacia y satisfacción. Por otra parte, la competencia individual se multiplica en un contexto social que permite y estimula que las personas aprendan unas de otras y propicia la interacción inteligente de los profesionales, desarrollando la inteligencia colectiva. Así, las escuelas se convierten en organizaciones inteligentes a través de la generación y el uso de nuevos conocimientos. Las buenas herramientas nos ayudan en este propósito. Las escuelas que aprenden se caracterizan por contar con un amplio repertorio de herramientas sencillas de evaluación, por

saber seleccionar las más pertinentes en cada momento y por hacer un uso adecuado de las mismas.

En un primer momento, puede ser de interés contar con herramientas genéricas que nos indican el estado general de salud de nuestro centro escolar. A partir de ahí, quizá se requieran diagnósticos más específicos, que se logran con diseños evaluativos referidos a aspectos parciales de la realidad, en los que no vamos a entrar por la mayor complejidad que entrañan.

Dentro de las primeras, vamos a proponer una herramienta que proporciona una visión global que conduce directamente a seleccionar prioridades de desarrollo y mejora, o a la necesidad de una indagación más exhaustiva: la lista de control.

4.1.2. *La lista de control (actividad 43)*

Una manera sencilla de iniciar un diagnóstico es pasar revista a los aspectos clave en la organización de un centro escolar. Nos permite detectar puntos de satisfacción y de preocupación en la salud institucional. Se parece al chequeo médico o a la inspección técnica de vehículos, en la que se revisan de modo rápido los aspectos importantes relativos a la seguridad y buen funcionamiento y determina una corrección inmediata o un estudio más detallado del problema. La complejidad de un centro no es equiparable, pero contar con una herramienta ágil que determine el grado de salud institucional puede ser de utilidad.

Finalidad: detectar aspectos generales de preocupación compartida en el funcionamiento del centro.

Tiempo: media hora.

Contexto: la valoración individual de cada uno de los aspectos requiere la confirmación del grupo para ser tenida en cuenta como diagnóstico inicial, revisión o auditoría de funcionamiento. Las áreas de preocupación serán objeto de una indagación más pormenorizada para dar un significado exacto a la coincidencia en las valoraciones.

Material: un ejemplar de "la lista de control" para cada participante.

Puesta en práctica: individualmente se pasa revista al listado y se marca la apreciación personal de acuerdo a la escala: +2: muy bien, +1: bien, 0: regular, -1: mal, -2: muy mal. No hace falta un

conocimiento minucioso del aspecto en consideración. Todos los profesores tenemos una percepción suficiente de los temas. En algunos casos, sería interesante incorporar a otros colectivos en la valoración como un grupo de alumnos o padres y madres. En otros, se puede limitar o reducir el grupo que realiza el análisis al equipo directivo o la comisión de coordinación pedagógica.

Una comisión reducida tabula los resultados y los presenta al grupo que ha hecho el análisis, resaltando las numerosas áreas de satisfacción y aquellas en que se necesita un mejor conocimiento de la situación o una intervención inmediata.

Como no todos los centros otorgan un valor semejante a los elementos del listado propuesto, se sugiere personalizar la herramienta de modo que se adapte a cada centro escolar teniendo en cuenta el nivel educativo que imparte, el contexto en que está situado y su proyecto educativo de centro. Para ello, habrá que eliminar o incorporar algún elemento, así como modificar la redacción de alguno de los propuestos en el ejemplo.

LA GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN SECUNDARIA	+2	+1	0	-1	-2
Contenidos y metodología de las áreas del currículo: • Música • Lenguas Modernas • Castellano • Matemáticas • Ciencias • Tecnología • Historia • Geografía • Arte • Filosofía • Ed. Física • Plástica • Otros...					
Procedimientos de enseñanza: **Ajuste de la propuesta de trabajo al nivel de los alumnos/as** • Atención a todo tipo de niños/as. • Motivación de los alumnos/as. • Uso de aprendizaje experiencial. • Calidad del ambiente de aprendizaje. • Gestión del aula • Destrezas docentes...					
Comportamiento y destrezas de aprendizaje: **Capacidad de los alumnos/as para:** • Estudiar de modo autónomo.					

• Trabajar en grupo. • Hacer y comprobar observaciones. • Clasificar y ordenar ideas. • Hacer generalizaciones. • Hacer preguntas pertinentes. • Extraer información de los libros. • Razonar • Generar ideas y llevarlas a la práctica. • Hacer y comprobar hipótesis. • Solucionar problemas. • Evaluar procesos y resultados...					
Areas transversales del currículo: • Educación ambiental • Educación para la salud • Coeducación • Educación cívica • Educación para la paz. • Otros...					
Desarrollo personal y social: • Capacidad de comportamiento socialmente aceptable. • Capacidad para colaborar con otros/as. • Desarrollo de habilidades sociales. • Capacidad para aceptar responsabilidades... • Organización de la orientación. • Organización de la tutoría					
Continuidad y progresión del currículo: • De primaria a secundaria • De ESO a ESPO y ciclos formativos • Año a año • Profesor a profesor/a. • De ciclo a ciclo.					
Organización general: • Asignación de tareas al profesorado. • Agrupamientos de los alumnos/as.					
Provisión de oportunidades de aprendizaje: • Para todos en general • Para los más capacitados. • Para los alumnos/as con NEE					
Uso del tiempo: • Criterios para la elaboración del horario. • Uso del tiempo por los profesores/as. • Uso del tiempo por los alumnos/as • Uso del tiempo por otras personas del centro...					
Calidad de los recursos materiales: • Libros. • Equipamiento. • Material • Espacios. • Mobiliario... Uso de los recursos materiales					
Estrategias de coordinación y planificación					

Eficacia de las reuniones: • Informativas • Decisorias • Seguimiento de los acuerdos					
Planificación de la formación del profesorado. Planificación del cambio y de las mejoras.					
Estrategias para la toma de decisiones: • Efectividad • Implicación del profesorado. • Implicación de las familias (cuando sea aconsejable) • Implicación de los alumnos/as (cuando sea aconsejable)					
Entorno: • Calidad del entorno escolar • Limpieza. • Estado de conservación. • Cuidado del centro por parte de todos • Imagen del centro.					
Información sobre los alumnos: • Sistemas • Cantidad y calidad					
Efectividad de los procesos administrativos: • El día a día • Sistemas • Rutinas					
Comunicación con: • Profesorado • Alumnos/as • Padres y madres • Consejo Escolar • Otras escuelas • Inspección y Delegación • Centro de profesores					
Desarrollo personal y profesional: • De los profesores. • De los directivos. • Programa de desarrollo					
Procedimientos para evaluar: • El currículo en general • Los materiales curriculares. • Los modos de enseñar. • El progreso individual. • La organización/la administración • La tutoría. • La planificación • El profesorado • Los sistemas de evaluación.					

4.2. *Anticipar un futuro deseable: la planificación*

La experiencia demuestra que la planificación es un componente esencial en los procesos de mejora. Dicha planificación se enriquece

cuando parte de los datos allegados en la evaluación y la reflexión sistemáticas, y cuando cuenta con la participación de un amplio número de personas y grupos. Un error que hay que evitar es considerar las prioridades y los planes como algo inalterable: son necesarias la flexibilidad en el proceso de puesta en práctica, así como la adaptación a las circunstancias y criterios cambiantes.

Además, se debe mantener la congruencia de iniciativas y planes con las creencias y valores asumidos por el centro y manifestados en su Proyecto Educativo de Centro (PEC). La compatibilidad entre creencias y valores de una comunidad y sus iniciativas de desarrollo garantizan unos mínimos de seguridad y de implicación.

El proceso de planificación es al menos tan importante como el resultado de la planificación. Al respecto, los planes y proyectos son un subproducto del proceso de planificación, es decir, los medios usados en el proceso de planificación son vitales. Es necesario contar con la participación de los implicados, compartir las distintas interpretaciones de la realidad e identificar y ponerse de acuerdo en las acciones que hay que emprender. Un plan tiene que movilizar a la acción y su valor radica, no tanto en la articulación de las metas que se propone, sino en su capacidad de activar la actuación conjuntada de los profesionales.

La comunicación detallada debe garantizarse a todos aquellos que tienen algún interés en el plan, tanto dentro como de fuera de la institución escolar. Así mismo, el conocimiento de los progresos realizados ayuda a mantener la implicación de los participantes y a establecer correcciones que garanticen el éxito de la iniciativa y la satisfacción de los participantes.

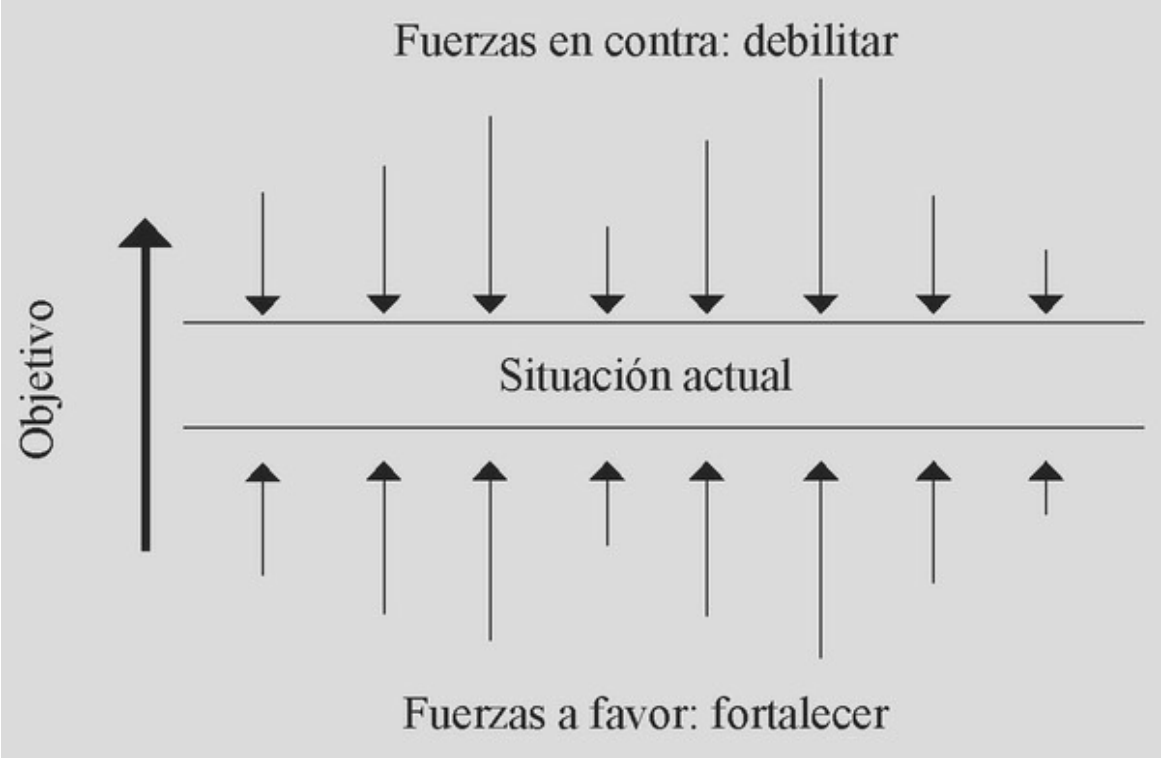
De entre las numerosas herramientas de planificación seleccionamos para esta obra una que combina el diagnóstico pormenorizado de una situación y la propuesta de intervención, el análisis de un campo de fuerzas.

4.2.1. *El análisis de un campo de fuerzas (actividad 44)*

Es a la vez una herramienta diagnóstica y de planificación que permite a un grupo examinar aquellos factores que puedan facilitar y dificultar un cambio o una innovación, con la intención de desarrollar un plan de

acción apropiado. Esta herramienta diagnóstica está basada en los trabajos de Kurt Lewin y adaptada con variantes por distintos autores.
Finalidad: hacer un diagnóstico detallado y compartido por los miembros del grupo y diseñar un plan de mejora, de modo ágil y consensuado.
Tiempo: de una a dos horas, dependiendo del número de personas.
Contexto: todos los factores que operan en una situación están en un equilibrio dinámico. Es decir, en un momento determinado hay un equilibrio de fuerzas que hacen que la situación sea esa. Pero este punto de equilibrio está en cambio constante, debido a que unas fuerzas se debilitan y otras se fortalecen.
Los factores que facilitan o dificultan el cambio surgen de la predisposición de los individuos o de los grupos, pero también de otras variables, por ejemplo:

- El tiempo puede ser limitado.
- Los recursos disponibles hacen imposible la implementación del cambio.
- La presión externa es tan fuerte que hacen el cambio ineludible.
- .....



Material: una transparencia y rotuladores de transparencias para cada grupo.

Puesta en práctica:

1. Elegir un problema identificado como resultado de una actividad de evaluación y especificar, con la mayor claridad posible, la naturaleza del problema y los factores que actúan sobre él.
2. Considerar la situación deseada a la que hay que tender. ¿Qué características tiene la nueva situación?
3. Hacer una lista de aquellos factores que pueden desplazar la situación en la dirección deseada y aquellos factores que obstaculizan el movimiento en esa dirección. Asegurarse de que se incluyen: las motivaciones y actitudes de los que están involucrados, las normas organizativas y los planteamientos institucionales de centro, las presiones externas de diversa naturaleza.
4. Dibujar un mapa de fuerzas similar al que se ha presentado anteriormente. Establecer valoración propia de la intensidad de las fuerzas.
5. Considerar las estrategias que se puedan usar para cambiar el equilibrio de fuerzas. ¿Cómo reducir las fuerzas que obstaculizan el cambio y cómo favorecer las que lo favorecen? Se necesita pensar

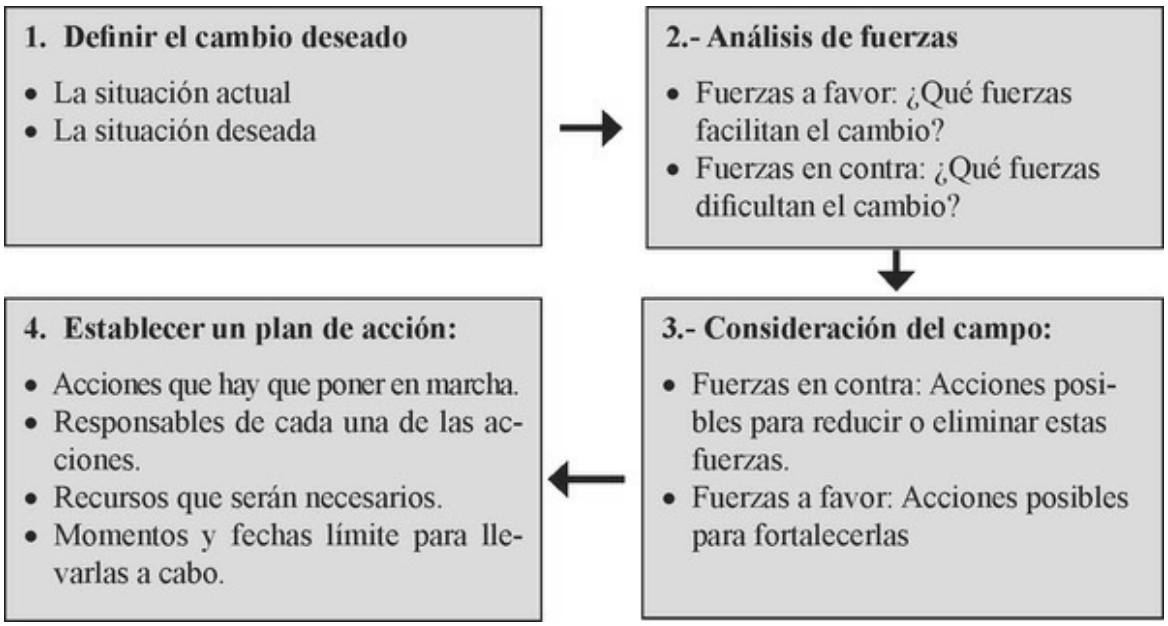
sobre:

- ¿Qué fuerzas son más fáciles de modificar?
- ¿Qué fuerzas van a tener mayor impacto, una vez modificadas?
- ¿Qué fuerzas a favor pueden contrarrestar aquellas en contra?

6. Trasladar los resultados a un plan de acción, identificando las fases y los recursos.

A la hora de establecer estrategias, es deseable dar prioridad a reducir el peso o eliminar las fuerzas en contra. Por otra parte, todas las personas afectadas por la innovación tienen que participar en la definición del problema, en su diagnóstico y en su propuesta de mejora.

PASOS EN EL ANÁLISIS DE UN CAMPO DE FUERZAS


1. Definir el cambio deseado
• La situación actual
• La situación deseada
2.- Análisis de fuerzas
• Fuerzas a favor: ¿Qué fuerzas facilitan el cambio?
• Fuerzas en contra: ¿Qué fuerzas dificultan el cambio?
3.- Consideración del campo:
• Fuerzas en contra: Acciones posibles para reducir o eliminar estas fuerzas.
• Fuerzas a favor: Acciones posibles para fortalecerlas
4. Establecer un plan de acción:
• Acciones que hay que poner en marcha.
• Responsables de cada una de las acciones.
• Recursos que serán necesarios.
• Momentos y fechas límite para llevarlas a cabo.

4.3. *Gestionar los cambios: la implementación de los cambios*

Los planes y proyectos no tienen un valor particular, a no ser que conduzcan a alguna forma de actuación. Es más, la existencia de planes que han exigido un considerable esfuerzo en su diseño y que no se han llevado a la práctica generan frustración y desmoralizan al personal. Esta distancia entre la retórica de papel y la realidad no cambiada es bastante común en nuestras escuelas y suele tener un efecto demoledor en la confianza y la implicación de los docentes.

La introducción de cambios significativos, que implican nuevas formas de pensar y nuevos modos de actuar en la clase, no consiste en un proceso de ajuste más, que tiene lugar de modo instantáneo. Por el contrario, las ideas importantes no se cambian de la noche a la mañana, y lo mismo sucede con nuevas metodologías y las nuevas formas de organizarse. En la introducción de una técnica nueva, al principio pasamos por una fase de confusión, de inseguridad y de desánimo. Gradualmente, si el cambio tiene éxito, el proceso nos lleva a estadios de mayor confianza y desarrollo personal. Con el tiempo, la práctica y los principios que la sustentan se hacen personales, es decir, se integran a las ideas y prácticas ya existentes.

Afrontar cambios requiere asumir riesgos. Frecuentemente, si se adopta algo nuevo, tenemos que renunciar a algo consolidado, y esto suele ser doloroso. Pedir a las personas que cambien sus modos de pensar y de actuar, en los que han invertido tiempo y energías considerables en el transcurso de su vida profesional, supone que deben renunciar a determinados aspectos de su práctica anterior y puede generar considerable daño.

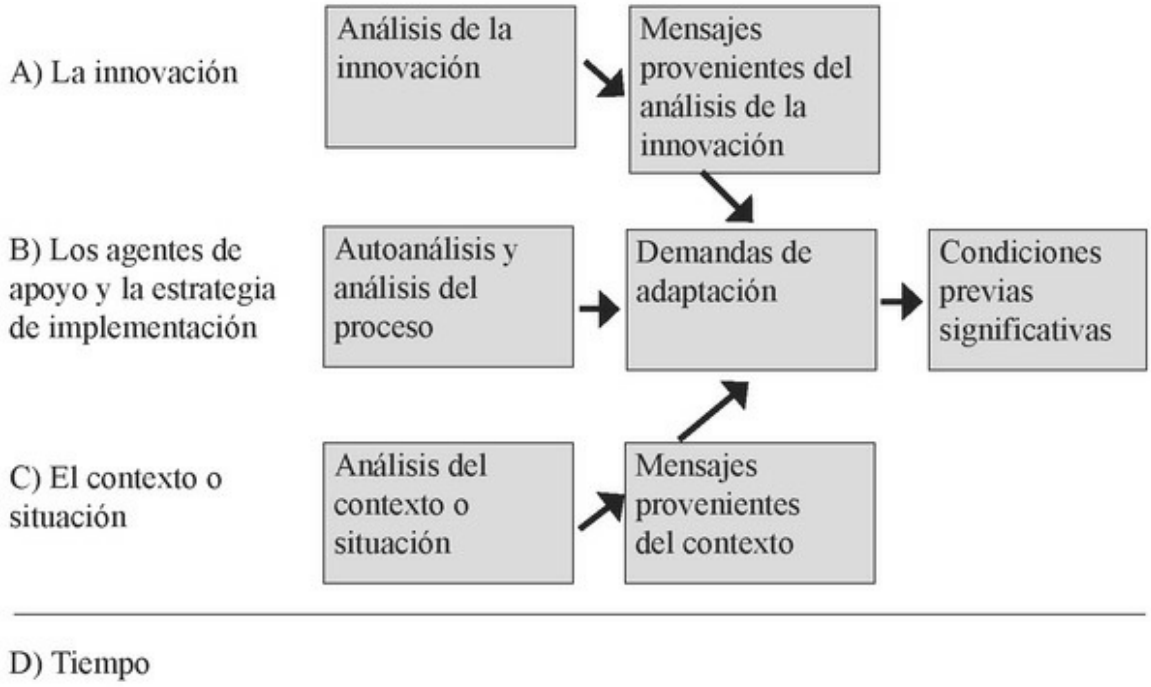
De las múltiples herramientas de seguimiento y control de los procesos de cambio, proponemos en esta ocasión una que anticipa la profundidad y, en consecuencia, la dificultad del cambio que se va a afrontar, preguntas-clave ante un proceso de innovación.

4.3.1. *Preguntas-clave ante un proceso de innovación (actividad 45)*

Hay tres variables fundamentales en todo proceso de innovación. La innovación en sí misma, es decir, la profundidad y el alcance del cambio que va a suponer en la vida organizativa del centro y en las conductas profesionales requeridas de los docentes. Cambiar lo que usamos, por ejemplo los materiales didácticos, presenta una dificultad limitada. Cambiar lo que hacemos, por ejemplo incorporar una nueva estrategia didáctica, presenta una mayor dificultad que se vería acrecentada si en vez de ser una estrategia es un conjunto de ellas. Un mayor grado de dificultad representan todavía aquellas iniciativas que suponen cambios en nuestros modos de pensar, es decir, que afectan a las creencias profundas que, en última instancia, controlan nuestra

actuación profesional.
La segunda variable está en relación con la estrategia de implementación o puesta en práctica. Se puede optar por estrategias escalonadas y estimular que, a través de una formación bien diseñada, los protagonistas se adueñen del proceso de innovación. La tercera variable es el contexto en que se sitúa la innovación. Puede afectar a un departamento o ciclo, o a todo el centro escolar. Cuanto más amplio es el grupo de implicados, mayor complejidad. El grupo de personas afectado debe estar convencido de la utilidad de la propuesta y contar con apoyo sostenido no sólo en el momento inicial, sino a lo largo de todo el proceso.

VARIABLES A CONSIDERAR
en los procesos de mejora


A) La innovación
Análisis de la innovación
Mensajes provenientes del análisis de la innovación
B) Los agentes de apoyo y la estrategia de implementación
Autoanálisis y análisis del proceso
Demandas de adaptación
Condiciones previas significativas
C) El contexto o situación
Análisis del contexto o situación
Mensajes provenientes del contexto
D) Tiempo

Finalidad: anticipar las dimensiones reales de una innovación para ajustar las actitudes, los recursos y las expectativas.
Tiempo: de una a dos horas, dependiendo de la situación.
Material: una hoja con las preguntas-clave para cada participante.
Puesta en práctica: individualmente, cada persona participante trata de responder a las preguntas planteadas. Mediante la discusión en grupo se sacan conclusiones, de modo que todo el mundo anticipe las dificultades con que se van a encontrar.

PREGUNTAS-CLAVE ANTE UN PROCESO DE INNOVACIÓN:

A. LA INNOVACIÓN:

1. ¿Es relevante para el centro?

- ¿Para quién?
- ¿Con qué finalidad?

2. ¿Traerá algún beneficio?

- ¿A los alumnos?
- ¿A los profesores?
- ¿A otros?

3. ¿El cambio será sustantivo en relación?

- ¿Comportamiento del profesor/estilo de enseñanza?
- ¿Comportamiento del alumno/estilo de aprendizaje?
- ¿Al resto del personal/ escuela?

4. ¿Es simple y flexible?

- ¿Entiende el profesorado lo que tiene que hacer?
- ¿Se puede subdividir en partes?
- ¿Todas las partes son importantes?
- ¿Se puede adaptar?

5. ¿Los valores son congruentes con los de las personas implicadas?

- El personal docente
- Los alumnos
- Otros participantes

6. ¿Es viable?

- ¿Qué recursos adicionales requiere?

- ¿Supondrá una amenaza para el profesorado?
- ¿Requerirá mucho tiempo adicional?

B. LA ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACIÓN:

1. ¿La planificación se adaptará de modo constante?

- ¿Quién participará?
- ¿Habrá oportunidad para adaptar contenidos y objetivos?
- ¿Habrá realimentación sobre el progreso?

2. ¿Habrá formación específica de modo continuado?

- ¿Específica y práctica?
- ¿Aportada por gente con experiencia práctica?
- ¿Entrada en la clase/escuela?

3. ¿Habrá oportunidades para elaborar materiales?

- ¿De aprender haciendo?
- ¿De apropiarse de la innovación?

4. ¿Se creará un grupo como masa crítica?

- ¿Un equipo de gente implicada?
- ¿A través de la discusión/información con los no participantes?

C. EL CONTEXTO, LA SITUACIÓN:

1. ¿Los agentes de cambio tienen crédito personal y profesional?

- ¿Estatus/autoridad?
- ¿Estilo de liderazgo?
- ¿Historia previa innovadora?

2. ¿La organización es receptiva?

- ¿Moral alta?

- ¿Apoyo activo del director?
- ¿Apoyo de Inspección/Delegación?
- ¿Disposición de los profesores a dedicar esfuerzos?

3. ¿La organización se adapta?

- ¿Disposición a cambiar comportamientos?
- ¿Disposición a cambiar horarios?
- ¿Disposición a cambiar estructuras?
- ¿Disposición a asumir nuevas tareas?

4.4. *Liderar los proyectos de mejora: liderazgo compartido en la organización escolar*

Casi siempre se han estudiado los efectos del liderazgo en los centros escolares atendiendo al impacto de la acción individual del director o directora en los procesos de mejora. No cabe duda de la importancia del liderazgo para consolidar cambios valiosos que redunden en un mejor y mayor aprendizaje del alumnado, pero quizá se ha soslayado la realidad de que en un centro escolar son muchas las personas que contribuyen a dar sentido a esa realidad y a movilizar las energías de los profesionales, es decir, a ejercer liderazgo institucional.

La mayoría de la investigación se ha centrado en las variables de centro, pasando por alto a veces las variables de aula, con la importancia fundamental del profesorado como gestor de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del estudiante como responsable de sus propios aprendizajes.

Otro vacío de investigación en los procesos de liderazgo es el que atañe a las unidades de actuación educativa que están por encima del centro educativo, como son las delegaciones territoriales con todos sus servicios y la administración educativa. La legitimidad que les ampara para regular el sistema con leyes, decretos y normas, no ha sido contrastada con investigaciones rigurosas del uso que han hecho del poder normativo. Muchas veces no se ha entendido que el uso del

poder y la racionalidad no garantizan la transformación real de las prácticas educativas de los centros.

Es cierto que actualmente sabemos más acerca de cómo los procesos de liderazgo influyen en el rendimiento académico y en los resultados de todo tipo del alumnado, que tenemos mayores bases de entendimiento sobre cómo se producen los procesos de mejora en los centros, pero todavía no somos capaces de gestionar los cambios con agilidad y con eficacia. La investigación nos dice que el problema del cambio va más allá de la mera adopción de innovaciones. Incluye además:

La implementación	¿Realmente se puso en práctica la innovación proclamada?
El impacto	¿Ha afectado de modo positivo y significativo al alumnado?
La incorporación	¿Quedó integrada la innovación en los propósitos y en la organización del centro?
La permanencia	¿Se mantienen los programas que se saldaron con éxito y satisfacción para los protagonistas? ¿Se mantuvo la innovación con todos sus ingredientes y finalidades?
La generalización	¿Fue posible transferir la innovación de un contexto escolar a otro?

Adaptación de Ainscow y otros, 2000

5. *BIBLIOGRAFÍA:*

Estrés y dirección escolar

Cooper, C. & Palmer, S. (2000): *Conquer your Stress.* London: IPD.
Health and Safety Executive (2002): *Working on Stress.* (Facts Sheets 8 and 22), October, European Agency for Safety and Health at Work.
Punset, E. (2005): *El Viaje a la Felicidad: Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.
Torroba Arroyo, I. (1994): "Cómo controlar el estrés en la dirección". *Organización y Gestión Educativa*, nº 1.
Sapolsky, R. M. (1998): *Why Zebras Don't Get Ulcers: An updated guide to stress, stress-related diseases and coping.* W. H. Freeman and Company. (Trad. al castellano: *¿Por qué las cebras no tienen úlcera? La guía del estrés*. Madrid: Alianza).

La gestión del tiempo y la dirección escolar

Campo, A.; Fernández, A. y Grisaleña, J. (2004): *La convivencia en los centros de Secundaria. Un estudio de casos*. ISEI-IVEI. Bilbao. http://www.isei-ivei.net/cast/pub/convcast.pdf
Covey, S. (1990): *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Madrid: Simon& Schuster.
Gimeno Sacristán, J. (1995): *La dirección de los centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE.

La gestión de las emociones y de los sentimientos

Anders, S. (2006): *Understanding emotions*. Amsterdam: Elsevier.
Boyatzis, R.; Goleman, D. & Rhee, K. (1999): Clustering competence in Emotional Intelligence. Insights from Emotional Competence Inventory (ECI). En Bar-On, R. & Parker, D.A. (Eds.): *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
Damasio, A. (1999): *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace. (Trad. al castellano: *La sensación de lo que ocurre.* Barcelona: Debate.
Frijda, N. (2007): *The laws of emotion*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
Gardner, H. (1998): *Inteligencias múltiples.* Barcelona: Paidós.
Goleman, D. (1999): *La práctica de la inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.
Gross, J. (2007): *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.

LeDoux, J. (1999): *El cerebro emocional.* Barcelona: Ariel.
Mayer, J.; Caruso, D. y Salovey, P. (2000): Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability testing. En Bar-On, R. y Parker, J.D. A. (eds.). Oatley, K. (2003): *Understanding emotions*. Oxford: Blackwell.
Shapiro, L.E. (1997): *La inteligencia emocional de los niños.* Barcelona: Grupo Zeta.
Zerbe, W. J.; Ashkanasy, N. M. & Härtel, C.E.J. (2006): *Individual and organizational perspectives on emotion management and display*. Amsterdam: Elsevier.

Bibliografía ampliada

Ainscow, M.; Hopkins, D.; Southworth, G. y West, M. (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea. (Traducción al castellano en 1994: *Creating the conditions for school improvement*. London: David Fulton).

Alimo-Metcalfe, B. (1998): "360º Feedback and Leadership Development". *International Journal of Selection and Assessment*, 6, 35-44.

Álvarez Fernández, M. (2000): *El proyecto educativo de la institución escolar.* Barcelona: Graó.

Álvarez Fernández, M. y López, J. (1999): *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes.* Madrid: Síntesis.

Anders, S. (2006): *Understanding emotions*. Amsterdam: Elsevier.

Antúnez, S. (1999): *La organización escolar: práctica y fundamentos.* Barcelona: Graó.

Argyris, C. y Schön, D (1985): *Organizational learning: a theory of action perspective.* Addison Wesley: Reading.

Bass, B. M. y Avolio J.B. (1993): "Transformational leadership and organizational culture", *Public Administration Quarterly*, Spring, 112-121.

Bass, B. (1985): *Leadership and Performance Beyond Expectations.* New York: The Free Press.

Bass, B. y Avolio, B. (1994): *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.Bass, M.A. (1988): El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. Pascual (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 26-36). Madrid: Narcea.

Bass, B. M. (1985): *Leadership and Performance*, N.Y.: Free Press.

Bell, C. (1997): *Mentoring*. Barcelona: Gestión 2000.

Bell, L. *et al.* (2003): A *systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes.* London: EPPI Centre.

Beltrán Llavador, Fr. (2000): *Diseñar la coherencia escolar: bases para el proyecto educativo.* Madrid: Morata.

Bennet, N.; Wise, C.; Woods, P. y Harvey, J. (2003): *Distributed Leadership.* London: NCSL.
Bennis, W. & Goldsmith, J. (1997): *Learning to Lead.* London: Nicholas Brealey Publishing.
Bennis, W.G.; Benne, K.D. y Chin, R. (1985): *The planning of change*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Bernal Agudo, J. L. (2006): *Comprender nuestros centros educativos.* Zaragoza: Mira Editores.
Bharwaney, G. (2004): Emotional intelligence and 360-degree assessment. *Competency & Emocional Intelligence, vol. 12*, nº 1.
Blanco, S. (2005): "Weblogs de alumnos (1)", *Fílmica*, 27/05/2005.
Bolam R.; McMahon A.; Pocklington K. y Weindling D. (1993): *Effective Management in Schools: A Report for the Department for Education via the School Management Task Force Professional Working Party*. London: HMSO.
Bolívar Botía, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades.* Madrid: La Muralla.
Bolívar, A. (1993): "Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción". *Innovación educativa*, 2, pp. 13-22.
Bolívar, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
Bolívar, A. (2004): El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En Moreno, J.M. (coord.): *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 95-124). Madrid: UNED.
Bontis, N. y Choo, CH. (2.000): *Strategic management of intellectual capital and organizational knowledge.* Oxford: OUP.
Boyatzis, R. & McKee, A. (2005): *Resonant Leadership: Renewing Yourself and Connecting with Others through Mindfulness, Hope and Compassion.* Boston: Harvard Business School Press.
Boyatzis, R. E;, Goleman, D. & Rhee, K. (1999): Clustering competence in Emotional Intelligence. Insights from Emotional Competence Inventory (ECI). Bar-On, R. & Parker, D. A. (Eds.): *Handbookof Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
Brighouse, T. y Woods, D. (2001): *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid: La Muralla.

Burns, J.M., (1978): *Leadership*, N.Y.: Harper and Raw.
Busher, H. y Harris, A. (2000): *Subject leadership and school improvement*. London: Paul Chapman.
Campion, M.A. *et al.* (1997): "A Review of Structure in the Selection Interview", *Personnel Psychology*, vol. 50, 1997.
Campo, A. y Osinalde, E. (2000): Conocimiento útil para las organizaciones escolares. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden.* Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
Campo, A. (1995): Leer la situación. Estrategias diagnósticas ante procesos de innovación (I.12). En J. Gairín y P. Darder: *Estrategias e instrumentos para la Gestión Educativa.* Barcelona: Praxis. Págs. 172/117-124.
Campo, A. (1997): "El cambio en los centros educativos". *Organización y Gestión Educativa*, nº 4.
Campo, A. (1999): "El perfil profesional del asesor/a de formación: construcción desde la práctica". Organización y Gestión Educativa, nº 4.
Campo, A. (1999): "La escuela que aprende. ¿Moda o necesidad?" *ARBELA, Revista de Educación*. Barakaldo: COP de Barakaldo.
Campo, A. (2002):*"Cómo establecer indicadores de calidad"*. En Módulo 4: La gestión del cambio y las innovaciones en educación. Formación de Equipos Directivos. Dpto. de Educación del G. Vasco. Bilbao.
Campo, A. (2003): La evaluación y formación de los directivos escolares. En *La evaluación de los centros escolares.* Montevideo: Anep-AECI.
Campo, A. (2003): "Se busca director o directora (1)". *Organización y Gestión Educativa*, nº 2.
Campo, A. (2004): "Se busca director o directora (2)". *Organización y Gestión Educativa*, nº 4.
Campo, A. (2006):. "En la galería de los espejos: La evaluación 360º". *Organización y Gestión Educativa*, nº 2.
Campo, A. (2006). "La ventana de Johari. Un marco para el conocimiento personal". *Organización y Gestión Educativa*, nº 1.
Campo, A. (2006). "La dirección escolar: las tareas básicas y algunos

de los retos pendientes". *Aula abierta*, nº 88.
Campo, A. (2007): "Asesoramiento entre iguales". *Organización y Gestión Educativa*, nº 1.
Campo, A. y Grisaleña, J. (2007): El *coaching* como herramienta de desarrollo profesional". *Organización y Gestión Educativa*, nº 2.
Campo, A. (2007): "La gestión de las emociones y de los sentimientos". *Organización y Gestión Educativa*, nº 6.
Campo, A. y Fernández, A. (2007): "La gestión del estrés". *Organización y Gestión Educativa*, nº 4.
Campo, A. (2009): "Docentes en acción. Las razones de Finlandia". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 386.
Campo, A. (2009). "Jóvenes excelentes para una profesión de prestigio. Las razones de Finlandia". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 386.
Campo, A. (2009): "La innovación en educación". *Organización y Gestión Educativa*, nº 1.
Campo, A. (2009): "Peregrinaje a un nuevo destino de culto. Las razones de Finlandia". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 386.
Campo, A. (2009): "Un ejercicio de prospectiva educativa". *Organización y Gestión Educativa*, nº 1.
Campo, A.; Grisaleña, J. y Fernández, A. (2005): "La investigación acción para Equipos Directivos". *Organización y Gestión Directiva*, nº 5.
Campo, A.; Fernández, A. y Grisaleña, J. (2004): *La convivencia en los centros de Secundaria. Un estudio de casos*. Bilbao: ISEI-IVEI.
Cano García, E. (1998): *Evaluación de la calidad educativa.* Madrid: La Muralla.
Cantón Mayo, I. (2004): *Intervención educativa en la sociedad del conocimiento.* Granada: Grupo Editorial Universitario.
Cantón Mayo, I. (2004): *La organización escolar normativa y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
Cantón Mayo, I. (coord.) (1996): *Manual de organización de centros educativos.* Barcelona: Oikos-Tau.
Caplin, J. (2003): *Coaching for the Future: How smart companies use coaching and mentoring*. London: CIPD.
Caramés Balo, R. (2001): *Formación para la dirección de centros*

educativos: comunicación y eficacia negociadora. A Coruña: Universidade da Coruña, Servicio de Publicacións.
Carbonell Sebarroja, J. (2007): *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado.* Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, D.L.
Carbonell, J. L. (2001): *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
Carnicero, P. (2006): *La Comunicación y la Gestión de la Información en las Instituciones Educativas*. Madrid: Cisspraxis.
Carr, W. y Kemmis, S (1986):*Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer Press. (Trad. al castellano de 1988: *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca).
Cheng, Y.C .(2002): The changing context of school leadership: implications for paradigm shift. In: Leithwood, K. y Hallinger, P. (eds.): *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration.* Norwell, MA, USA: Kluwer Academic Publishers.
Choo, CH.W. (1998): *The knowing organization*. New York: OUP.
Colectivo El Molino (1995): *El centro como ámbito de mejora y de formación del profesorado*. Cartagena: Concejalía de Educación.
Contreras Domingo, J. (1994): "Investigación acción". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224.
Cooper, C. & Palmer, S. (2000): *Conquer your stress.* London: IPD.
Corchón Álvarez, E. (2000): *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro.* Barcelona: Oikos-Tau.
Coronel Llamas, J. M. (1998). *Organizaciones escolares: Nuevas propuestas de análisis e investigación.* Huelva: Universidad, D. L.
Coronel, J. M. (1996): *La investigación sobre el liderazgo y proceso de cambio en centros educativos*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
Coronel, J. M. y López Yánez, J. (1992): La implicación de los directores escolares en los procesos de cambio". En *La dirección factor clave de la calidad educativa*, Actas del Primer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.
Costa, A. & Gamston, R. (1994): *Cognitive Coaching. A foundation for renaissance schools*. Norwood MA: Christopher-Gordon.

Cotton, K. (1995): *Effective schooling practices: A research synthesis. 1995 updated.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
Covey, S. (1990): *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Madrid: Simon& Schuster.
Crawford, M. (2005): "Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship?" *School Leadership and Management*, 25(3) pp. 213-216.
Creemers, B. (1994): *The effective classroom.* London: Cassell.
Creemers, B.M.P. y Reezigt, G.J. (2005): "Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project". *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), pp. 359 - 371.
Damasio, A. (1999): The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness. New York: Harcourt Brace. (Trad. al castellano: *La sensación de lo que ocurre.* Barcelona: Debate.
Daresh, C. (1995): "Research base on mentoring for educational leaders". *JEA*, 33, 5.
Darling-Hamond, L. (2001): *El derecho a aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
Day, C. (2004): 'The passion of successful leadership'.*School Leadership & Management*, 24[4]: 425–37.
Dewey, J. (1938): *Experience and education*. New York: Free Press.
DfEE. (2000): *National Standards for Headteachers.* 0195/2000.
DfES (2004): *National Framework for Mentoring and Coaching*. London: DfES.
DfES (2005): *Leading and coordinating CPD in Secondary Schools*. London: DfES.
Díez Gutiérrez, E. (1999): *La Estrategia del Caracol*. Barcelona: Oikos-Tau.
Domènech, J. (1997): *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo.* Barcelona: Graó.
Domínguez, J. y Feito Alonso, R. (2007): *Finalidades de la educación en una sociedad democrática: alternativas para un sistema escolar democrático.* Barcelona: Octaedro; Madrid: FIES: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.

Downes, S. (2004): "Educational Blogging", *Educause Review*, vol. 39 (5).
Dulewicz, V. y Higgs, M. (1999): *Making Sense of Emotional Intelligence.* London: NFER-Nelson.
Elliot, J. (1991): *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: OUP. (Trad. al castellano de 1993: *El cambio educativo desde la investigació-acción*. Madrid: Morata).
Elmore, R. (2000): *Building a New Structure for School Leadership.* Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
Eraut, M. (1994): Developing Professional Knowledge and Competence. London: The Falmer Press.
Escamilla, A.; Lagares, A. R. y García Fraile, J. A. (2006): *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica: glosario de términos esenciales.* Barcelona: Graó
Escudero, J. M. (1990): "El centro como lugar de cambio educativo. La perspectiva de la colaboración". I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
Estebaranz, A. (Coord.) (2000): *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa.* Sevilla: Universidad de Sevilla.
Estefanía Lera, J. L. (1998): *Proyecto educativo de centro: revisión, seguimiento y evaluación.* Madrid: CCS, D.L.
Estruch Tobella, J. (2002): *Dirección profesional y calidad educativa.* Barcelona: Cisspraxis.
Fernández Díaz, M. J.; Álvarez Fernández, M. y Herrero Toranzo, E. (2002): *La dirección escolar ante los retos del S. XXI.* Madrid: Síntesis.
Fernández Enguita, M. (2008): *Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos.* Madrid: Akal.
Fernández García, I. (Coord.) (2001): *Guía para la convivencia en el aula.* Barcelona: Cisspraxis.
Fernández, A. y Campo, A (2007): "La gestión del tiempo y la dirección escolar". *Organización y Gestión Educativa*, nº 5.
Fernández, A. y Campo, A. (2008): "Trabajar y aprender en grupos. La coordinación del profesorado". *"Organización y Gestión Educativa*, nº 3.
Ferreres, V. y Molina, E. (1995): *La preparación del profesor para el*

cambio en la institución educativa. Barcelona: PPU.
Frijda, N. (2007): *The laws of emotion*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
Fritzen, S. J. (2000): *La ventana de Johari.* Madrid: Sal Terrae.
Fullan, M. (1992, 2002): *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
Fullan, M. (1996): Leadership for Change. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger y A. Hart (Eds.): *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 701-722). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
Fullan, M. (2003): *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousands Oaks: Corwin Press.
Fullan, M. (2005): *Leadership and sustainability: System thinkers in action.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Fullan, M. (2007): Leading in a system of change. Paper prepared for *Conference on Systems Thinking and Sustainable School Development.* Utrecht, February, OISE/University of Toronto.
Fullan, M. y Hargreaves, A. (1991): *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press.
Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999): *La escuela que queremos*. México: Amorrortu.
Fumero, A. (2005): "El abecé del universo blog", *TELOS*, 65.
G. Vasco (2002): Programa de Formación de Equipos Directivos. Vitoria-Gasteiz.
Gairín Sallán, J. y Armengol Asparó, C. (2003): *Estrategias de formación para el cambio organizacional.* Barcelona: Cisspraxis.
Gairín Sallán, J. y otros (2007): *Coeducación y prevención temprana de la violencia de género.* Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, D.L.
Gairín Sallán, J.; Armegol Asparó, C.; Lorenzo Delgado, M. y Martín Bris, M. (2006); *Proceso de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: CIDE.

Gairín, J. (2005): *La descentralización educativa, ¿una solución o un problema?* Barcelona: Cisspraxis.
García Llamas, J. L. (1999): *Formación del profesorado: necesidades y demandas.* Barcelona: Cisspraxis.
García Requena, F. (1997): *Organización Escolar y Gestión de Centros educativos.* Granada: Aljibe.
García Rodríguez, M. L. (1996): *Organización de la escuela infantil.* Granada: Aljibe.
Gardner, H. (1998): *Inteligencias múltiples.* Barcelona: Paidós.
GID (Comp.) (1992): *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: GID.
Gimeno Sacristán, J. (1995): *La dirección de los centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE.
Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2006): *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar.* Madrid: Morata.
Gimeno Sacristán, J. y Carbonell Sebarroja, J. (Coord.) (2004: *El Sistema Educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: Praxis.
Goleman, Boyatzis & McKee (2002): *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into de Science of Results.* London:, Little Brown.
Goleman, D. (1999): *La práctica de la inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.
Goleman, D.; Boyatzis, R. & McKee, A. (2002): *The New Leaders*. London: Little Brown.
Gómez Llorente, L. (2000): *Educación pública.* Madrid: Morata.
González González, D.; Hidalgo Díez, E. y Gutiérrez Pérez, J. (2000): *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa: IX jornadas LOGSE.* Barcelona:Grupo Editorial Universitario.
González González, M.T. y Escudero, J.M. (1987): *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
González, M. T. (Coord.) (2003): *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos.* Madrid: Prentice Hall.
Gray, J. *et al.* (Eds.) (1996): *Merging Traditions: The future of research on School Effectiveness and School Improvement.* London: Cassell.
Grisaleña, J. y Campo, A. (2006): "Buceando en nuestro interior: el

diario personal, el blog o bitácora". *Organización y Gestión Educativa*, nº 3.
Grisaleña, J. y Campo, A. (2007): "El *mentoring* como estrategia de aprendizaje". *Organización y Gestión Educativa*, nº 3.
Grisaleña, J., Alonso E., Campo, A. (2009): "Enseñanza plurilingüe en centros de educación secundaria: análisis de resultados". *RIE. Revista Iberoamericana de Educación*, 49/1, Madrid
Gronn, P. (2002): "Distributed leadership as a unit of analysis". *The Leadership Quarterly*, 13, pp. 423-451.
Gronn, P. (2003): *The new work of educational leaders.* London: Paul Chapman Publishing.
Gross, J. (2007): *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
Gunter, H. (2001): *Leaders and leadership in education*. London: Chapman.
Gutiérrez Martín, A. (2003): Alfabetización digital: Algo más que ratones y teclas. Barcelona: Gedisa.
Hallinger, P. & Heck, R. (1996): "Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research 1980-1995". *Educational Administration Quarterly*, 32[1]:5–44.
Hargreaves, A. y Fink, D. (2006): "Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo". *Revista de Educación*, 399, pp. 43-58.
Hargreaves, A. y Fink, D. (2004): "The seven principles of sustainable leadership". *Educational Leadership*, 61(7), pp. 8-13.
Hargreaves, A. y Fink, D. (2005): *Sustaining leadership*. London: Wiley.
Hargreaves, A. *et al.* (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
Hargreaves, A. *et al.* (2001): *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
Hargreaves, A., & Fink, D. (2005): *Sustainable leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.
Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.) (1998): *International Handbook of Educational Change*. Dordretch: Kluwer

Academic Publishers.
Harris, A. (2000): "What works in school improvement? Lessons from the field and future directions". *Educational Research*, 42(1), pp. 1-11.
Harris, A. y Bennett, N. (Eds.) (2001): *School Effectiveness and School Improvement. Alternative perspectives.* London: Continuum.
Harris, A. y Chapman, C. (2002): Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. Comunicación presentada en el International Congress on School Effectiveness and Improvement, Enero, Copenhagen.
Harris, A. y Chrispeels, J. H. (Eds.). (2006): *Improving schools and educational systems: International perspectives*. London: Routledge.
Harris, A. y Hopkins, D. (2000): "Alternative perspectives on school improvement". *School Leadership and Management, 20*(1), pp. 9-15.
Hay Mcber. (2001): *Models of Excellence for School Leaders.* Report to the DfEE.
Health and Safety Executive (2002): *Working on Stress.* (Facts Sheets 8 and 22), October, European Agency for Safety and Health at Work.
Heifetz, R. & Linsky, M. (2002): *Leadership on the line: Staying alive through the dangers of leading*, Boston, A: Harvard Business School Press.
Hill, R. (2006): *Leadership that lasts: Sustainable school leadership in the 21st century.* London: ASCL.
Hobson, A. (1995): *Mentoring and coaching for new leaders*, Nottingham: NCSL.
Hopkins, D. & Reynolds, D. (2002): *The past, present and future of school improvement.* London: DfES.
Hopkins, D. (1985): *A Teacher's Guide to Classroom Research.* Milton: OUP (Trad. al castellano de 1989: *Investigación en el aula: guía del profesor.* Barcelona: PPU).
Hopkins, D. (1996): Towards a Theory for School Improvement. En J. Gray *et al.*:*Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement.* Londres: Cassell.
Hopkins, D. (1997): *Creating the conditions for classroom improvement.* London: David Fulton Publishers.
Hopkins, D. (2001): *School improvement for real change.* London:

Routledge Falmer.
Hopkins, D. (Ed.) (1987): *Improving the quality of schooling.* London: Falmer Press.
Hopkins, D.; Ainscow, M. y West, M. (1994): *School improvement in an era of change.* London: Cassell.
Huberman, M. (1989): "The professional life cycle of teachers". *Teachers College Records*, 91 (3).
Imbernón, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado.* Barcelona, Graó.
Isaacs, D. (2004): *Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos.* Pamplona: EUNSA, D.L.
Jones, J. (2005): *Management Skills in Schools*, London: PCP.
Joyce, B. y Showers, B. (1980): "Improving In-service trainig. The messages of the research". *Educational leadership* 37 (5).
Joyce, B. y Showers, B. (1988): *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
Joyce, B.R. (1991): "The doors to school improvement". *Educational Leadership*, 48(8), pp. 59-62.
Joyce, B.R., Calhoun, E. y Hopkins, D. (1999): *The new structure of school improvement. Inquiring schools and achieving students*. Buckingham: Open University Press.
Kinder, K. *et al.* (1991): *The impact of school-focused INSET on classroom practice.* Slough: NFER.
Knowles, M. (1978): *The adult learner. A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Co.
Kolb, D.A. (1984): *Experiential learning.* Englewood Ciffs: Prentice Hall.
Lara, T. (2004): "Nuestros blogs", Ciberperiodismo.
LeDoux, J. (1999): *El cerebro emocional.* Barcelona: Ariel.
Leithwood, K. y Jantzi, D. (1999): "Transformational school leadership effects: a replication". *School Effectiveness and School Improvement* 10: 451-479.
Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A. & Hopkins, D. (2006): *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning.* Nottingham: NCSL/Dept for Education & Skills, University of

Nottingham.
Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A. & Hopkins, D. (2006a): *Seven strong claims about successful school leadership.* Nottingham: NCSL & DfES.
Leithwood, R. & Reihl, and C. (2003): What *we know about successful school leadership.* Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University; also published by NCSL.
Leitner, D. (1994): "Do principals affect student outcomes? An organizational perspective". *School Effectiveness and School Improvement* 5: 219-238.
Lévy-Leboyer, C. (1997): *Gestión de competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
López Mojarro, M. (1999): *A la calidad por la evaluación. La evaluación de centros docentes.* Madrid: Escuela Española.
López Yáñez, J.; Sánchez Moreno, M.; Murillo Estepa, P.; Lavié Martínez, J. M. y Altopiedi, M. (2003): *Dirección de centros educativos.* Madrid: Síntesis.
Lorenzo Delgado, M. (Coord.) (1997): *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos.* Madrid: Universitas.
Luft, J. (1967): *On Human Interaction.* Trad. *La interacción humana.* Madrid: Marova
Luna, F. y Campo, A. (2009): "Un día con un director finés. Las razones de Finlandia". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 386.
MEC (1998): *Prácticas de buena gestión de centros educativos públicos.* Madrid.
Macbeath, J. (1999): *Schools must speak for themselves.* London: Routledge.
Macbeath, J. (2005): "Leadership as distributed: a matter of practice". *School Leadership and Management*, 25(4), pp. 349-366.
MacBeath, J. y Mortimore, P. (Eds.) (2001): *Improving School Effectiveness.* Buckingham: Open University Press.
Marcelo, C. (1995): *La formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona: PPU.
Marcelo, C. (1996): Evaluación de las Innovaciones Educativas. En F. Machío y otros (Coords.): *Jornadas sobre Proyectos de Innovación*

Educativa de Andalucía. Sevilla: CEP de Alcalá de Henares.
Marcelo, C. (1996): *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE.
Marcelo, C. y Estebaranz, A. (2001): *La función docente.* Madrid: Síntesis.
Marchesi, A. (2007): *Sobre el bienestar de los docentes.* Madrid: Alianza.
Martín Bris, M. (2002): *Planificación de centros educativos. Organización y calidad.* Barcelona: Cisspraxis.
Martín Bris, M. (coord.) (1999). *Dirección y gestión de centros educativos: planificación y calidad.* Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
Martínez Rodríguez, J. B. (1998): *Evaluar la participación en los centros educativos.* Madrid: Escuela Española.
Martínez Rodríguez, J. B. y Rivera García, E. (2000): *Evaluación del papel de la dirección en la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de centros.* Madrid: MECD. Secretaría General Técnica.
Martín-Moreno, Q. (1996): *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad.* Madrid: Sanz y Torres.
Marzano, R. (2000): *A new era of school reform: going where the research takes us.* Mcrel, Colorado.
Mayer, J.; Caruso, D.y Salovey, P. (2000): Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability testing. En Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds).Oatley, K. (2003): *Understanding emotions*. Oxford: Blackwell.
McMahon A. (2001): Fair Furlong Primary School. In: Maden, M. (ed.): *Success Against the Odds - Five Years On: Revisiting effective schools in disadvantaged areas.* London: Routledge Falmer.
Megginson, D. (2007): *Continuing professional Development*. London: McGraw-Hill.
Middlewood, D. *et al.* (1999): *Practitioner Research in Education.* London: PCP.
Miguel Díaz, M. de (coord.) (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación*

Superior. Madrid: Alianza.
Montero Alcaide, A. (2000): *La convivencia en los centros docentes: modelos de intervención y marco normativo.* Granada: Aljibe.
Montero Alcalde, A. (2007): *Proyecto de dirección y ejercicio directivo.* Madrid: Wolters Kluwer Educación.
Moreno Olmedilla, J. M. (Coord.) (2004): *Organización y Gestión de Centros Educativos.* Madrid: UNED.
Moreno, J. M. (2004): Mejora de la escuela y escuelas eficaces. Dos importantes tradiciones de investigación con implicaciones en el campo de la Organización escolar. En J.M. Moreno (coord.): *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 245-272). Madrid: UNED.
Mortimore, P. (1998): *The road to improvement. Reflections on School Effectiveness.* Lisset: Swets & Zeitlinger Publishers.
Muñoz Naranjo, A. (1999): *Responsabilidad civil de los docentes: régimen jurídico y jurisprudencia.* Barcelona: Praxis.
Muñoz-Repiso, M. *et al.* (2000): *La Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (Coords.) (2003): *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar.* Bilbao: Mensajero.
Muñoz-Repiso, M. y otros (2003): *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación.* Madrid: MEC/INCE Universidad de Deusto.
Murillo, F.J. (2005): *La investigación sobre eficacia escolar.* Barcelona: Octaedro.
Murillo, F.J. (Coord.) (2003): *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.
Murillo, F.J. (Coord.) (2007): *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
Murillo, F.J. y Muñoz-Repiso, M. (Coords.) (2002): *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
Murillo, F.J.; Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999): *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
Myers, K. (1996): *School improvement in practice: schools make a difference project.* London: Falmer Press.

NASSP (2001): *21st Century School Administrator Skills. Self-Assessment for Instructional Leaders.* Virginia: NASSP.
Navarro Montañoso, M. J. (2001): *La dirección escolar en el marco socioeducativo actual.* Cáceres: Universidad de Extremadura.
NCSL (2001): *Headteacher Induction Programme. Handbook for Headteachers: Needs Assessment.* Nottingham. http//:www.ncsl.org.uk
NCSL (2006a): *Leadership succession: An overview – securing the next generation of school leaders.* Nottingham, NCSL www.ncsl.org.uk/publications
NCSL (2006b) *Recruiting headteachers and senior leaders: Seven steps to success*, Nottingham, NCSL www.ncsl.org.uk/recruitingleaders
Newman, F.; King G. B. & Young G. P. (2000): *Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools.* Ponencia en la reunión anual de la AERA.
Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995): *The knowledge creating company: How japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: OUP.
Northouse, P. G. (2004): *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós/MEC.
Oja, S. N. (1989): Teachers: Ages and stages of adult development. En Holly y Mcloughlin: *Perspectives on teacher professional development.* London: The Falmer Press.
Ojembarrena, R. (2000): *Estudio sobre la dirección en los centros públicos de la CAPV.* Bilbao: Consejo Escolar de Euskadi.
Oldroyd, D. & Hall, V. (1988): *Managing professional development and INSET.* Bristol: School of Education.
Orihuela, J. L. (2003): "Selección de blogs de alumnos", eCuaderno.
Palomares Ruiz, A. (2007): *Nuevos retos educativos: el modelo docente en el Espacio Europeo.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
Paredes, J.; Murillo, F.J. y Egido, I. (2005): *El profesor ante la innovación y el cambio educativos. Análisis de las actitudes.* Madrid:

Universidad Autónoma de Madrid.
Parikh, J. (1991): *Managing Your Self: Management by Detached Involvement.* London: Basil Blackwell.
Pascual, R.; Villa, A. y Auzmendi, E. (1993): *El liderazgo transformacional en los centros docentes.* Bilbao: Mensajero.
Pedler, M. & Boydell, T. (1985): *Managing Yourself.* London: Fontana.
Pérez Gómez, A. I. (2007): *Profesorado y otros profesionales de la educación: alternativas para un sistema escolar democrático.* Barcelona: Octaedro; Madrid: FIES: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
Pérez Juste, R. (1999): *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación.* Madrid: Narcea.
Polanyi, M. (1957): *The tacit dimension.* New York: Doubleday.
Punset, E. (2005): *El Viaje a la Felicidad: Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.
Reezigt, G.J. y Creemers, B.M.P. (2005): "A comprehensive framework for effective school improvement". *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), pp. 407 - 424.
Rey, R. y Santamaría, J. M. (2000): *Transformar la educación en un contrato de calidad.* Barcelona: Cisspraxis.
Reynolds, D.; Creemers, B.P.M.; Hopkins, D.; Stoll, L. y Bollen, R. (1997): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI/Santillana. (Traducción al castellano de la obra de 1996: *Making good schools*. London: Routledge).
Reynolds, D.; Creemers, B.P.M.; Nesselrodt, P.S.; Schaffer, E.C.; Stringfield, S. y Teddlie, C. (1994): *Advances in school effectivenes research and practice.* London: Pergamon.
Ridderstrale, J. & Wilcox, M. (2008): *Re-energizing the Corporation: How Leaders Make Change Happen*. Chichester: Wiley and Sons.
Riu Rovira de Villar, Fr. y otros (2006): *LOE: desafío y oportunidad: reflexiones a partir de un análisis crítico de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE).* Barcelona: Edebé.
Rodríguez Diéguez, J. L. (2001): *La jerga de la reforma educativa.* Barcelona: Ariel.
Rovira Gabarró, M. (2000): *El proyecto educativo de la institución*

escolar. Barcelona: Graó.
Rychen, D. S. y Salganik L. H. (2002): Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen: Hogrede y Huber.
Sabirón Sierra, F. (1999): *Organizaciones escolares*. Zaragoza: Mira Editores.
Sáez Vacas, F. (2005): "La blogosfera: un vigoroso subespacio de comunicación en Internet".*TELOS* , 64.
Salgado, J. F. y Moscoso, S. (2001): *Entrevista conductual estructurada de selección de personal.* Madrid: Pirámide.
Sammons, P. (1999): *School Effectiveness. Coming of age in the twenty-first century*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
Sammons, P.; Hillman, J. y Mortimore, P. (1998): *Características clave de las escuelas efectivas*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública. (Traducción al castellano de la obra de 1995: *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSED and Institute of Education).
Sancho, J.M.; Hernández, F.; Carbonell, J.; Tort, A.; Sánchez-Cortés, E. y Simó, N. (1998): *Aprendiendo de las innovaciones en los centros: la perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso.* Barcelona: Octaedro.
Santos Guerra, M. A. (2000): *La escuela que aprende.* Madrid: Morata.
Sapolsky, R.M. (1998): *Why Zebras Don't Get Ulcers: An Updated Guide to Stress, Stress-Related Diseases and Coping.* W. H. Freeman and Company. (Trad. al castellano: *¿Por qué las cebras no tienen úlcera? La guía del estrés*. Madrid: Alianza).
Scheerens, J. (1992): *Effective schooling: research, theory and practice.* London: Cassell.
Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997): *The foundations of educational effectiveness.* Oxford: Pergamon.
Scheerens, J. y Demeuse, M- (2005): "The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI)". *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), pp. 373 - 385.
Schmuck, R. y Runkel, P. (1994): *The Handbook of Organizational Development in Schools.* Palo Alto, CA: Mayfield.
Schön, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think*

in action. London: Temple Smith.
Schön, D.A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
Senge, P. *et al.* (2004): *Presence.* Cambridge MA: Society of Organizational Learning.
Sergiovanni, T.J. (1984): "Leadership and excellence in schooling". *Educational Leadership*, 41(5), pp. 4-13.
Shapiro, L.E. (1997): *La inteligencia emocional de los niños.* Barcelona: Grupo Zeta.
Short, P.M. y Greer, J.T. (2002): *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
Silins, H. & Mulford, W. (2002): Leadership and school results. In: Leithwood K, Hallinger P (eds). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration.* Norwell, MA, USA: Kluwer Academic Publishers.
Southworth, G. (1995): *Talking heads: Voices of experience – An investigation into primary headship in the 1990s.* Cambridge: University of Cambridge.
Spencer, L.M. y Spencer, S. M. (1993): Competence at Work: Models for Superior Performance. New York: Wiley.
Spillane, J. P. (2005): *Distributed leadership.* San Francisco CA: Jossey-Bass.
Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2001): "Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective". *Educational Researcher*, 30(3), pp. 23-28.
Spillane, J.P.; Halverson, R. y Diamond, J.B. (2004): "Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective". *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), pp. 3-34.
Stoll, L.; Creemers, B.P.M. y Reezigt, G. (2006): Effective school improvement: Similarities and differences in improvement in eight European countries. In A. Harris, & J. H. Chrispeels (Eds.): *Improving schools and educational systems: International perspectives*. London: Routledge.
Stoll, L. y Fink, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir*

eficacia y mejora. Barcelona: Octaedro.
Storey, A. (2004): "The problem of distributed leadership in schools". *School Leadership and Management*, 24(3), pp. 249-266.
Suñer, J. C. y otros (2003): "Una experiencia de mejora desde los centros educativos". *Aula de innovación educativa*, 50, pp. 50-56.
Taylor, C. (1991): *The Ethics of Authenticity*, Cambridge MA: Harvard University Press.
Teddlie, C. y Reynolds, D. (Eds.) (2000): *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
Tejada Fernández, J. (1998): *Los agentes de la innovación en los centros educativos: (Profesores, directivos y asesores).* Granada: Aljibe.
Timperley, H. (2005): "Distributed leadership: developing theory from practice". *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), pp. 395-420.
Tomlinson, H. (2004): *Educational leadership: Personal Growth For Professional Development*, London: Sage.
Torroba Arroyo, I. (1994): "Cómo controlar el estrés en la dirección". *Organización y Gestión Educativa*, nº 1.
Townsend, T. (Ed.) (2007): *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. New York: Springer.
Uría, M. E. (1998): *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.* Madrid: Narcea.
Van de Grift, W. & Houtveen, A. (1999): "Educational leadership and pupil achievement in primary education". *School Effectiveness and School Improvement*, 10: 373-389.
Vázquez Varela, A. (2004): *Organización del aula en educación infantil: técnicas y estrategias para los docentes*. Vigo: Ideas Propias.
Velzen, W. van *et al.* (1985): *Making school improvement work.* Leuven: ACCO.
Villa, A. (2004): Liderazgo para la innovación. En A. Villa (coord.): *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
Ward, P. (1997): *360 Degree Feedback.* London: IDP.
Waters, T. *et al.* (2003): *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect o leadership on student achievement.*

Mcrel, Colorado.
Whitehead, J. (1993): *The Growth of Educational Knowledge.* Bournemouth: Hyde Publications.
Wikeley, F. y Murillo, F.J. (2005): "Effective school improvement: An introduction". *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), pp. 355-358.
Wiley S. (2001): "Contextual effects on student achievement: school leadership and professional community". *Journal of Educational Change 2: 1-33.*
Zerbe, W.J.; Ashkanasy, N. M. & Härtel, C.E.J. (2006): *Individual and organizational perspectives on emotion management and display*. Amsterdam: Elsevier.
Zohar, D. (2000): *SQ - The Ultimate Intelligence.* London: Bloomsbury.

Páginas de crédito

Introducción

Capítulo I. La dirección escolar: tareas básicas y algunos de los retos pendientes

Capítulo II. Se busca director/a: herramientas para la elección informada (selección o designación) del director o directora de un centro escolar

Capítulo III. Conocimiento personal

Capítulo IV. Planificación del aprendizaje

Capítulo V. Estrategias alternativas de desarrollo

Capítulo VI. El directivo en acción: conocimientos y habilidades

Bibliografía ampliada

Índice

Páginas de crédito	2
Introducción	4
Capítulo I. La dirección escolar: tareas básicas y algunos de los retos pendientes	10
Capítulo II. Se busca director/a: herramientas para la elección informada (selección o designación) del director o directora de un centro escolar	28
Capítulo III. Conocimiento personal	65
Capítulo IV. Planificación del aprendizaje	117
Capítulo V. Estrategias alternativas de desarrollo	147
Capítulo VI. El directivo en acción: conocimientos y habilidades	201
Bibliografía ampliada	267